



Universidade do Estado do Rio De Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Bianca de Macedo Abreu

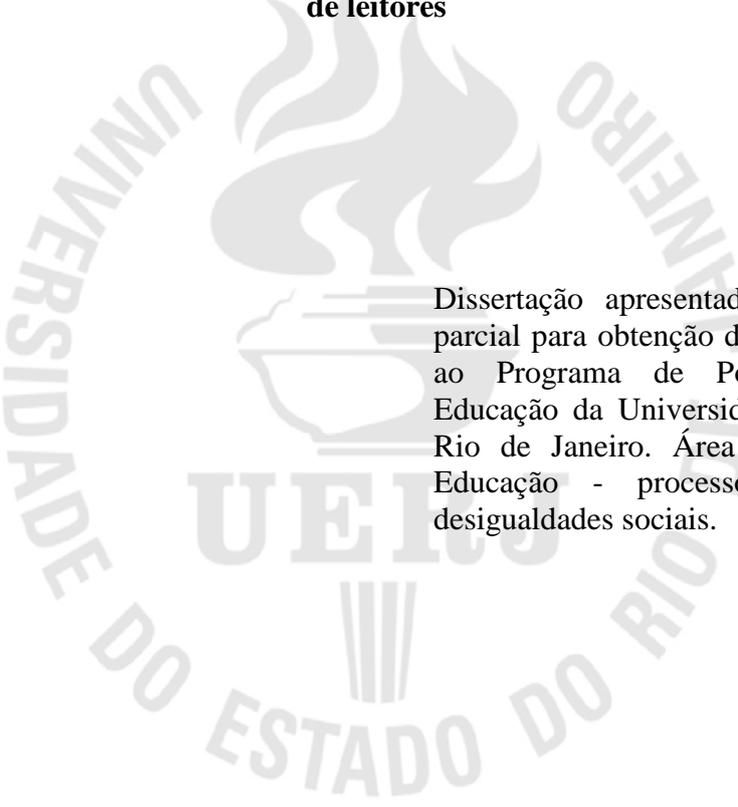
**Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios
na formação de leitores**

São Gonçalo

2021

Bianca de Macedo Abreu

Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação - processos formativos e desigualdades sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo
2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

A162 Abreu, Bianca de Macedo.
Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores / Bianca de Macedo Abreu. – 2021.
128f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura.
Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Leitura – Teses. 2. Leitores – Teses. 3. Ensino fundamental – Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 028

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bianca de Macedo Abreu

Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação.

Aprovado em: 13 de setembro de 2021

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Elisângela da Silva Bernado
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Cristina Ribas
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Vania Finholdt Angelo Leite
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2021

DEDICATÓRIA

Dedico à minha mãe, mulher inteligente e batalhadora, à frente de seu tempo, professora admirável, mestra que me proporcionou mergulhos profundos no universo literário e educacional, e inspiradora da minha vida, formação e pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela proteção e pelos ensinamentos, aos quais busco incessante sabedoria para entendê-los e para confiar no tempo de seus planos.

Agradeço a minha vó Olga, aos meus pais, Ivete e Paulinho, e minha Dinha Elizeth, que mesmo em outro plano, torcem por mim, acompanham minha trajetória de vida, na qual há a propagação de seu amor e ensinamentos.

Agradeço as minhas mestras e mães de coração, Celia Rocha e Luzia Annunziatto, por toda proteção, orientação, apoio, oração e amor, sendo meu porto seguro.

Agradeço a minha querida irmã Juliana, e ao meu sobrinho filho, Paulo César, por demonstrar tanto amor e orgulho em tudo que faço, e saber que posso contar sempre com eles, me conforta.

Agradeço a família que constituí. Às filhas, Cheilinha e Luísa, e ao esposo, Leonardo, pelas vivências amorosas diárias, pela harmonia de nosso lar, pelo carinho dedicado, pelo apoio dado, pela permissão do tempo de meus estudos, pelo encantamento de ter uma mestra compartilhando os saberes e sabores da vida.

Agradeço, em especial, à minha filha de coração, a futura reitora da UFF (risos), conferindo-lhe o título de “coorientadora” da minha pesquisa pela sua disponibilidade e generosidade no compartilhamento de seus conhecimentos acadêmicos e midiáticos, que me salvaram em muitos momentos de formatação, submissão de textos, entrevistas, entre outras demandas.

Agradeço a colaboração dos meus sogros, João e Regina, de meus cunhados, Leandro e Milena, de meus concunhados, Carla e Mauro, e meus sobrinhos João Miguel, Pedro, Beatriz e Mariana, junto ao meu esposo, pelo entretenimento e cuidado com Luísa para que eu pudesse estudar.

Agradeço a todos que passaram pela minha vida, que me ensinaram, de alguma forma, a viver melhor. Em especial, à minha irmã de coração Mônica Paquiella, em quem posso confiar e contar em qualquer situação, assim como, Fábio e Larissa.

Agradeço aos amigos Fábio Cabral e Leonardo Vidal pela parceria em muitos momentos que precisei.

Agradeço a todos os colegas da profissão docente que contribuíram para minha formação, minhas práticas e experiências. Em especial, ao Professor Waldeck Carneiro pela confiança e apoio ao meu trabalho. A Patrícia Gomes, pela acolhida sempre terna, amiga e

fiel. A Eliza Pandino pelo incentivo e confiança em meu trabalho, e na minha pessoa. A Rosana Ribeiro por toda força, alegria e motivação, além do compartilhamento de material para inserção no Mestrado. A Fernanda Frambach por todo conhecimento compartilhado, por toda atenção e direcionamento, pelo seu exemplo de pesquisadora, mediadora e professora, e por revisar meu projeto de Mestrado. A Renata Janeiro, pelo apoio e incentivo. Às professoras Anabelle Loivos e Ana Crélia pela escuta e sugestões de referenciais teóricos.

Agradeço aos amigos do GRUPESQ (Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas) pelo apoio, pelas contribuições, solidariedade e disponibilidade em compartilhar. Em destaque a minha dupla maravilhosa, que me ajuda muito, e foi extremamente importante neste meu trilhar de mestranda, a bela, inteligente e generosa, Flaviane. À Laís por toda produção, emoção e poesia. À Clarissa pela sensibilidade do olhar e precisão nas comunicações.

Agradeço, de forma muito emocionada e feliz, à Professora e Orientadora Helena Amaral da Fontoura pelo privilégio de ser sua orientanda, pelos conhecimentos tão vastos e poderosos constituídos ao longo da carreira, e compartilhados de maneira tão simples, generosa e potente. Por reiterar que a profissão docente envolve humanização, literatura e amor, além de todo conhecimento teórico, claro. Por toda orientação e correção de textos acadêmicos. É mais um presente que a vida me deu! É inspiração para vida e formação.

Agradeço de forma muito fraterna às professoras da minha banca de mestrado, Maria Cristina Ribas e Elisangela Bernado, pelo aceite, pela leitura atenta do material e pelas contribuições que enriqueceram a construção desta pesquisa.

Agradeço à professora Vania Leite pela participação na minha banca, acompanhando-me desde a inserção na etapa do Mestrado no momento da entrevista, sendo a precursora nas aulas online no início na pandemia, com muita afetividade e comprometimento.

Por fim, agradeço àquelas que foram fundamentais para que esta pesquisa acontecesse, as protagonistas pelas narrativas que proporcionaram os estudos, as professoras Alba, Ana Paula, Louise, Marcelle e Márcia pelo aceite, pela credibilidade, pela disponibilidade e pela generosidade do partilhar de suas vivências e experiências de suas práticas docentes e sua historicidade.

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz

Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita
Gonzaguinha

RESUMO

ABREU, Bianca de Macedo. *Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores*. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

Esta pesquisa exploratória tem como eixo a contribuição de narrativas biográficas acerca das práticas pedagógicas com leitura e literatura, objetivando compreender a organização do trabalho com a leitura literária, em um colégio público estadual, do município de São Gonçalo, Rio de Janeiro. A partir das falas de professoras de Língua Portuguesa, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, analisamos as estratégias e organizações didáticas no cotidiano de sala de aula para a formação de leitores. Para isso, pensamos sobre a importância da leitura, o que a leitura literária desperta, perpassando pela fundamentação teórica de Lajolo e Orlandi. Também refletimos sobre dialogicidade, em virtude da troca de conhecimentos que acontece no processo ensino aprendizagem, segundo Freire e Fontoura, e que enriquece a mediação docente acerca da educação literária de forma crítica, pensando na formação humana, como abordam Colomer e Candido. Considerando a relevância das vivências, os diálogos metodológicos aconteceram pelas narrativas das docentes à luz de Josso, ancoradas nos conceitos de experiências formadoras e recordações referências. Em diálogo com a metodologia da tematização de Fontoura foi feita a análise qualitativa de dados, constituídos em entrevistas online, individual e coletivamente. Pelas contribuições, identificamos que o espaço que a leitura ocupa está aquém do esperado e desejado para as professoras. Levantamos os desafios encontrados para formação de leitores pelas participantes, sendo evidenciados os seguintes aspectos: o tempo; o espaço literário; o currículo; o déficit de conteúdo; a atratividade dos recursos tecnológicos; o livro não fazer parte do cotidiano familiar; dificuldade de acesso à biblioteca escolar; (des)continuidade dos programas de governo; e ausência de reunião por área. Consideramos oito núcleos temáticos, extraídos das narrativas, que merecem destaque, por serem atividades que as professoras realizam e consideram com bom aproveitamento para alcançarem seus objetivos ao trabalhar com a leitura: de livre escolha; mediada; em voz alta; dramatizada; em jornais e revistas; roteiro de leitura ou fichamento; biblioteca física ou volante; café literário. As memórias dos percursos da formação leitora das colaboradoras ajudam a promover o entendimento de suas ações, ao passo que nos permitem refletir sobre nós. Os caminhos percorridos no ambiente literário constituem as profissionais que somos hoje e propiciam observação, reflexão e transformações de práticas e de processos formativos, de conhecimento e de aprendizado.

Palavras-chave: Narrativas. Leitura literária. Formação de leitores. Anos finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

ABREU, Bianca de Macedo. *Literary Reading in daily practice of teachers in grades 6 to 9: challenges in forming readers*. 2021. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

This exploratory research has as its axis the contribution of biographical narratives about pedagogical practices with reading and literature, aiming to understand the organization of the work with literary reading, in a state public school, in the city of São Gonçalo, Rio de Janeiro. Based on the contributions of Portuguese language teachers, who work in the final years of elementary school, we will analyze the didactic strategies and organizations in the daily life of the classroom for the formation of readers. For this, we think about the importance of reading, which literary reading awakens, passing through the theoretical foundation of Lajolo and Orlandi. We also reflect on dialogicity, due to the exchange of knowledge that takes place in the teaching-learning process, according to Freire and Fontoura, and which enriches the teaching mediation about literary education in a critical way, thinking about human formation, as Colomer and Candido approach. Considering the relevance of the experiences, the methodological dialogues took place through the teachers' narratives, according to Josso, anchored in the concepts of formative experiences and reference memories. Qualitative data analysis takes place in dialogue with Fontoura's thematization methodology, consisting of online interviews, individually and collectively. Through the contributions, we identified that the space that reading occupies is below the expected and desired for the teachers. We raise the challenges found for the formation of readers by the participants, highlighting the following aspects: time; literary space; curriculum; content deficit; attractiveness of technological resources; book as not part of the family's daily life; difficulty in accessing the school library; (dis)continuity of government programs; and absence of meeting by area. We considered eight thematic nuclei, extracted from the narratives, which deserve to be highlighted, as they are activities that teachers carry out and consider with good success to reach their goals when working with reading: free choice; mediated; out loud; dramatized; in newspapers and magazines; reading script or annotations; physical or virtual library; literary cafe. The memories of the collaborators' reading training paths help to promote an understanding of their actions, while allowing us to reflect on ourselves. These paths taken in the literary environment constitute today's professionals and provide observation, reflection and transformations of practices and formation processes, knowledge and learning.

Keywords: Narratives. Literary reading. Training of readers. Final years of elementary school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mural feito por Eduardo Kobra	44
Figura 2 - Quando eu iria imaginar em minha vida como a Família Jetson	58
Figura 3 – Literatura	64
Figura 4 - Presente de agradecimento	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise da entrevista coletiva	77
Quadro 2 - Análise da entrevista coletiva	80
Quadro 3 - Análise da entrevista coletiva	83
Quadro 4 - Análise da entrevista coletiva	87
Quadro 5 - Análise da entrevista coletiva	90
Quadro 6 - Análise das entrevistas individuais	96
Quadro 7 - Análise das entrevistas individuais	100
Quadro 8 - Análise das entrevistas individuais	104
Quadro 9 - Desafios encontrados para formação de leitor	110

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FFP	Faculdade de Formação de Professores
ICOM	Conselho Internacional de Museus
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RJ	Rio de Janeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

MEMÓRIAS DE VIDA E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
1 DIÁLOGOS TEÓRICOS	22
1.1 Por que a leitura é tão importante?	25
1.2 O que a leitura literária desperta?	41
1.3 Por quais caminhos as narrativas podem nos levar?	48
2 CENÁRIO EM QUE ACONTECEU A PESQUISA	58
2.1 Entrevistar? Como? As escolas estão fechadas	60
2.2 Conversas pelas janelas: Entrevista coletiva	62
2.3 Conversas pelas janelas: Entrevistas individuais	68
3 ANÁLISE DE DADOS DAS NARRATIVAS: TEMATIZAÇÃO	72
3.1 Tematização das entrevistas coletivas	74
3.1.1 <u>O currículo e o tempo</u>	76
3.1.2 <u>Leitura, Recursos Tecnológicos e Prática Docente</u>	84
3.2 Tematização das entrevistas individuais	93
3.2.1 <u>Leitura e Memória</u>	96
3.2.2 <u>Memória de Prática Docente</u>	104
3.3 Espaço que a leitura ocupa no cotidiano	107
3.4 Desafios encontrados para formação de leitores	110
3.5 Atividades com leitura passeando pelos gêneros textuais	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126

MEMÓRIAS DE VIDA E CAMINHOS NA EDUCAÇÃO

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
lavadeiras e passarinhos,
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e a sua canção?
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)
Cecília Meireles¹

Leilão de Jardim, de Cecília Meireles, faz parte das minhas memórias desde a mais tenra idade, assim como em um jardim você pode encontrar muitas flores, na minha casa era possível encontrar muitos livros. Esta poesia era declamada frequentemente por mamãe para suas filhas. Lembro-me de muitas outras da mesma autora. Talvez porque houvesse uma afinidade pelas obras da poetisa. Talvez para ressaltar o espaço feminino, nos direcionando um caminhar de lutas e possibilidades da ocupação da mulher na sociedade em qualquer posição. Talvez para estimular, ainda mais, o olhar atento para as belezas da natureza e trabalhar a conscientização ecológica, nos mostrando que tudo na natureza nos foi dado não para ser vendido, e sim apreciado e reverenciado. Talvez para lembrar que nem tudo tem um preço, somos o que pensamos e não o que compramos. Talvez por uma preocupação didática por mamãe ser professora primária da mesma forma que Cecília Meireles, nosso aprendizado sempre foi muito valorizado. Talvez por ser literatura infantil.

O advérbio “talvez” foi utilizado várias vezes no parágrafo anterior para introduzir as orações exatamente por indicar possibilidades, pois a certeza da intenção, do objetivo da mamãe nesta proposta, não tenho como afirmar. Acredito que é um misto de tudo o que foi mencionado: livros, autores, criatividade, fantasia, feminismo, ecologia, capitalismo, pedagogia, profissão docente, infâncias. Na verdade, sempre houve uma ênfase em nossa formação leitora e humana de forma crítica e consciente.

¹ Cecília Meireles. Leilão de Jardim. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/5295/leilao-de-jardim>. Acesso em: 22/09/20

As flores do jardim da mamãe

Os versos deste poema infantil estimulam a imaginação com interrogações que nos fazem refletir, elementos da natureza, cores, animais, recursos de repetição e musicalidade (rimas) que facilitam o processo de memorização. Tenho esta poesia decorada, motivo da escolha na epígrafe, e muito pertinente para falar de minhas memórias, trajetórias na educação e meu interesse em pesquisar sobre leitura.

Nos meus 47 anos de idade, 29 anos de carreira como professora, tenho a escola e a leitura em minha vida, introduzidas através da brilhante mãe e professora de Língua Portuguesa e Literatura, Ivete de Macedo Abreu. Vendo-a dar aula desde quando me amamentava pelas carteiras da escola, o amor que ela dedicava às suas atividades laborais e a diferença que eu via na formação linguística, literária e artística de seus discentes, despertaram em mim um encantamento.

Na janela da sala de aula da mamãe

Minha casa era uma biblioteca, livros por todo lado, nas mesas, nos armários, enfim, a literatura no ar. Logo, na minha infância, o livro era um objeto familiar, fazia parte dos meus brinquedos, estava sempre acessível, sem o medo de danificá-los. Tinha até áudio livro (livro e fita cassete). Outro detalhe interessante é que o meu acervo literário era pautado nos clássicos infantis, pois à época, a oferta de livros para literatura infantil era bem restrita. Também tinha muita poesia. A experiência foi tão significativa que gosto de lê-los até hoje, conto-os para minha filha desde a gestação.

Colega de trabalho da mamãe

Em 1990 decidi fazer o Ensino Médio profissionalizante, o Curso Normal, e ratifiquei o meu desejo de ser docente. Ao concluir com entusiasmo e êxito, em 1992, comecei a dar aulas para o Jardim de Infância em escola privada, hoje Educação Infantil. Como menciona Fernando Pessoa: “Grande é a poesia, a bondade e as

danças. Mas o melhor do mundo são as crianças”².

E no mesmo ano fui aprovada no vestibular para Letras (Português / Inglês) na FFP/UERJ, campus São Gonçalo, instituição na qual eu idealizava estudar e ampliar meus conhecimentos. No decorrer da graduação em licenciatura, eu já trabalhava em algumas escolas com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, logo teoria e prática educativa já caminhavam simultaneamente. Também nesta instituição estabeleci vínculos de amizade que se eternizam em momentos inesquecíveis. Ingressei imediatamente após a conclusão, nesta mesma instituição, na primeira turma de Pós-graduação (*latu senso*) em Língua Portuguesa.



Em 1995, ingressei, através de concurso, na Fundação Municipal de Educação de Niterói, atuando como professora em unidade de Educação Infantil. Após dois anos, fui convidada pela diretora para assumir a Coordenação Pedagógica e no ano seguinte fui indicada para concorrer à eleição para Direção, sendo reeleita cinco vezes consecutivamente. E assim, como a patrona da unidade, Olga Benário Prestes, “lutei pelo justo, pelo bom, pelo melhor do mundo”.³



Concomitantemente ao trabalho acima descrito, fiz pós-graduação (*latu senso*) em Supervisão e Administração Escolar, e depois em Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância. Após oito anos lecionando na rede estadual, fui convidada para a Direção Adjunta do colégio do Estado, na regional de São Gonçalo, no qual atuava com Língua Inglesa no Ensino Médio. Depois desta vivência, voltei a

atuar com Português, Inglês e Produção Textual em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com o ensino regular e turmas de aceleração (com distorção idade-série). Após

² Fernando Pessoa. Liberdade. In "Cancioneiro". Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/liberdade-fernando-pessoa>. Acesso em: 22/09/20

³ MORAIS, Fernando. **Olga**. 17. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

formação específica, comecei a trabalhar na sala de recursos, realizando atendimento educacional especializado até pedir exoneração do cargo no Estado.

Em 2015, participei da Coordenação de Promoção de Leitura do município de Niterói, realizando diversas formações continuadas para os profissionais da rede sobre leitura nas atividades cotidianas dos educadores, a maioria em horário de planejamento coletivo da equipe da escola, além de outros movimentos literários. Depois, estive como membro da Diretoria de Educação Infantil e da Subsecretaria de Educação, assessorando na parte pedagógica.

Atualmente, estou na direção adjunta da Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Jorge Nassim Vieira Najjar, e no município de São Gonçalo, no qual atuo em escola, como professora, das disciplinas de Português e Inglês, de 6º ao 9º do Ensino Fundamental.

Em 2020 ingressei no Mestrado em Educação. Hoje, encontro-me no caminho de descobertas ao ser professora pesquisadora com muito orgulho e felicidade! Proponho pela minha pesquisa uma reflexão sobre a importância da leitura no cotidiano escolar, sobre em que a leitura literária desperta, e sobre um repensar de nossas práticas docentes a partir das contribuições que acontecem por meio das narrativas de professoras que atuam diretamente para a formação de leitores.



Pelo meu caminhar entrelaçado pela educação e pela leitura, pelas considerações a respeito de minhas próprias questões, e aos que se dedicam ao ensino de leitura, resolvi pesquisar sobre a questão. Logo, o objeto de estudo desta pesquisa é proveniente de uma vivência minha em uma turma de aceleração, uma experiência formadora, a qual acendeu em mim o desejo de investigar e estudar o papel que a leitura ocupa na prática docente cotidiana, em turmas de 6º ao 9º ano.

INTRODUÇÃO

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse os
nossos mais fundos desejos.
Manoel de Barros⁴

A terapia literária desarruma, pois mexe com nossos sentimentos, nossas emoções. E ela expressou um dos meus desejos mais fundos: estar de volta a esta universidade tão potente após 25 anos de conclusão da minha graduação, fazendo Mestrado em Educação, pesquisando sobre leitura na prática docente. É uma imensa alegria estar no Mestrado!

Fazer terapia possibilita o autoconhecimento, a solução de conflitos, a melhora da saúde mental. A terapia literária promove a autorreflexão sobre o discurso da arte, um autoquestionamento de nossa natureza e de nossos limites. A ciência pode classificar, nomear, orientar, informar, comprovar como nas leituras informativas, mas não mede os encantamentos que podem deixar os leitores emocionados ou perturbados, por sentirem as palavras permeadas de sentimentos e imaginação como nas leituras literárias.

Manoel de Barros escreveu este trecho da epígrafe no “Livro sobre o Nada”. O título é instigante e curioso. Quando pensamos em livro, visualizamos palavras, imagens, cores. Como seria um livro sobre o nada? Quantas interpretações sobre este nada? Vejo uma relação paradoxal com a palavra nada. Pode ser uma negação da representação ou da realidade, uma construção e desconstrução das experiências. Para uns o nada pode ser uma inutilidade e para outros uma necessidade deste momento de ócio. Mas o impactante é que há reflexão, produção de sentidos, mensagem, compreensão e opinião no livro sobre o nada ou sobre o tudo que contém neste objeto.

A leitura vai além dos livros. Lemos o mundo que nos cerca. Mas, o livro é um recurso importante para a formação dos leitores, logo, é interessante a disponibilidade e o acesso aos ambientes de leitura e arte.

Não deixe de confiar nos livros como os melhores colaboradores dos professores na educação leitora e literária de seus alunos. A leitura de livros é o ponto de inserção entre leitura, literatura infantil e juvenil e ensino de literatura... este livro se refere a ambas as coisas ao mesmo tempo: pretende refletir sobre a forma como os livros e os professores trabalham juntos para criar um itinerário de leitura, que permita às novas gerações transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e desfrutar da vida que a literatura lhes abre. (COLOMER, 2007, p. 9)

⁴ LEITE, Carlos William. Os 10 melhores poemas de Manoel de Barro - O Livro sobre Nada. **Revista Bula**. 2014. Disponível em: <https://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acesso em: 20/01/21.

Livros são objetos muito presente, de muito significado e importância, sendo grandes colaboradores nas práticas de leitura. Claro que com isso não consideramos menos importantes as histórias orais, as leituras que fazemos de tudo que nos circunda, porém o livro registra momentos, ideias, fatos, culturas, que perpassam épocas. No entanto, para eficácia e eficiência da propagação da leitura é preciso uma pessoa que apresente de forma motivadora esta arte de ler e contar, e nas escolas, os principais responsáveis por esta educação leitora e literária são os professores.

Em quase três décadas de experiência docente, perpassando também por outras funções, em minhas aulas, prioritariamente, tenho grande preocupação com leitura e literatura na prática docente cotidiana, principalmente a literária. Isto porque tenho observado, ao longo da minha trajetória profissional, que as leituras acontecem de forma mais frequente dentro das escolas, e a cada segmento advindo torna-se mais exíguo em sala de aula a flexibilidade e a dialogicidade proporcionada pelos textos, para maior parte dos discentes nas comunidades que trabalhei.

No decorrer dos anos muitas foram minhas vivências, mas houve uma experiência que foi tão significativa que me provocou o desejo de investigar. Em turma de Correção de Fluxo, que atende as especificidades dos estudantes em defasagem idade-série, em uma determinada aula aconteceram muitas reflexões. Este momento coadunou com vários outros ocorridos comigo nos ambientes educacionais pelos quais passei.

Tudo começou ao analisar o material proposto para esta turma de aceleração, quando percebi a necessidade de uma leitura reflexiva e crítica. Então, após mais ou menos um mês de aula, estabeleci a estratégia de trazer a leitura literária para o ambiente, para oportunizar emoção, reflexão para o início das aulas, compartilhando texto sem pretexto algum para fazer qualquer atividade proveniente deste. A proposta era pensar e discutir sobre a leitura. Porém, na primeira leitura de um livro, ao terminar, perguntei se alguém queria falar alguma coisa sobre a história. Os estudantes me olharam desconfiados, se entreolharam, alguns direcionaram o olhar para o caderno que estava aberto sobre a carteira, e um deles falou:

-Professora, nós não somos crianças para você ler livro.

Pensei que o texto poderia ser muito infantil para a turma, mas a questão não era esta, e sim o fato de ler um livro. Aquela ação causou estranheza à turma. Então, iniciamos uma conversa com inúmeras perguntas: Por que ler? É só criança que lê? Para que serve a leitura? Vocês gostam ou não da leitura e por quê? Qual tipo de leitura vocês gostam? Vocês têm o hábito de ler? Qual o último livro lido? Depois de um bate papo reflexivo, de escuta, com uma diversidade de respostas, posicionamentos e conhecimentos das realidades dos estudantes, que

ocuparam todos os tempos de aula daquele dia, pedi à turma uma oportunidade e sugeri que eu continuasse com as práticas de leituras por um mês, e se eles quisessem poderiam levar textos também. Depois se gostassem, eu daria continuidade, caso contrário não utilizaria mais esta proposta. O grupo aceitou.

A cada aula os olhares estavam mais atentos. E para minha admiração, na quarta aula (segunda semana) depois do ocorrido, quando terminei a leitura, um aluno me perguntou qual seria a leitura da próxima aula. Fiquei imensamente feliz com aquela pergunta e respondi que era surpresa, para despertar a curiosidade, pois eu não sabia, não havia planejado ainda.

Assim, estes momentos se tornaram ricos em trocas, e a participação do grupo aumentava a cada encontro. Porém esbarrei em alguns entraves como o cumprimento dos conteúdos estabelecidos pelo programa para cada aula. Enfim, toda aquela situação e outras vivenciadas anteriormente me fizeram refletir e pesquisar sobre o espaço que a leitura ocupa no cotidiano escolar e os desafios encontrados para formação de leitores.

A leitura constitui uma prática cultural de natureza artística e social que tem uma cobrança relevante nos ambientes educacionais e no mercado de trabalho, no sentido da decodificação e entendimento do código linguístico, das questões fonéticas e semânticas. Ao conhecer estes mecanismos, alguns acreditam que sabem ler; contudo, a leitura é muito mais do que isso, é um poderoso instrumento da relação com o pensar, o saber e o poder. Envolve o conhecimento da linguagem, mas também a experiência do ser. Lida com nossa capacidade de compreensão do mundo, requer esforço de nosso cérebro e nossa emoção. E a leitura literária traz maiores possibilidades de nos tocar, de mexer com nossos sentimentos, pois as histórias vão além da informação, permitem a liberdade da criação, do imaginário.

Segundo Colomer (2007, p. 30), “formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos da escola... o ensino de literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que ‘literatura’, é ‘ler a literatura’”. A literatura é a arte das palavras. A leitura provoca o pensamento. E a escola tem um papel importante de ensinar a aprender a pensar. Não podemos considerar apenas o que está visivelmente escrito (ou nos é falado), é preciso ler (e ouvir) nas entrelinhas, respeitando a leitura do outro, pelos seus discursos e suas singularidades.

E é pelo respeito às falas do outro e pela importância destas no processo formativo do docente que esta pesquisa acontece pelas narrativas, à luz de Josso (2010), a partir dos conceitos de recordações referências e experiências formadoras, com professoras de Língua Portuguesa que trabalham com os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em uma

escola pública estadual de São Gonçalo, Rio de Janeiro, sobre a prática docente cotidiana com a leitura literária e os desafios encontrados para a formação de leitores.

A análise qualitativa de dados das narrativas é pela metodologia da Tematização de Fontoura (2011), através de dados constituídos em encontros online, individuais e coletivo. A tematização dialoga com as narrativas das professoras e os autores que fundamentam as referenciais teóricas tanto na leitura, literatura quanto na educação, como: Lajolo (1988), Orlandi(1999), Candido(2017), Colomer(2007), Josso(2010), Fontoura(2011) e Freire (2002).

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que na contemporaneidade vem construindo uma trajetória nas ciências sociais e humanas, em que buscamos espaços de fortalecimentos de práticas dos sujeitos envolvidos fundamentando-as com os referidos suportes teóricos metodológicos, constituindo um caminho promissor para nos engajarmos em processos que busquem reflexibilidade de vida e de formação, e transformação social, por meio das narrativas e das experiências vivenciadas.

A pesquisa qualitativa permite a compreensão da realidade humana vivida socialmente através dos significados, crenças, valores, motivos e atitudes, no nível mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (FONTOURA, 2011, p. 62)

Esta pesquisa qualitativa explora a amplitude dos processos formativos do indivíduo, suas vivências, e reconhece a leitura pelos domínios linguísticos, pedagógicos e sociais, considerando toda historicidade dos sujeitos envolvidos para compreender os textos, as falas e as múltiplas linguagens, e o seu pensar sobre as mesmas.

Com base na proposta explicitada, este trabalho tem como objetivo geral:

- Compreender a organização do trabalho com a leitura literária na prática docente cotidiana.

Como objetivos específicos, apresentam-se:

- Analisar, a partir das narrativas de professoras de Língua Portuguesa, as estratégias e organizações didáticas no cotidiano de sala de aula para a formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de São Gonçalo/RJ.
- Identificar o papel que a leitura literária ocupa na prática docente cotidiana.
- Levantar os desafios encontrados para formação de leitores.

O conhecimento se dá para além da escola. A vida é mais que o ambiente educacional. O mesmo acontece com a leitura que será tratada de maneira mais detalhada no capítulo a seguir.

1 DIÁLOGOS TEÓRICOS

Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs suas espécies.
Machado de Assis⁵

As palavras servem para pensar, se comunicar com o outro, informar, ordenar, convencer, aprender e ensinar, expressar sentimentos e desejos, chorar, rir, brincar como fazemos com trava línguas, anedotas, adivinhas, e também como brinquedos. As brincadeiras com palavras brincam com os campos fonéticos e semânticos da língua. Enfim, há uma lista imensa de finalidades da palavra, mas ela exerce um poder indescritível quando uma puxa a outra, quando se articulam formando ideias, frases, parágrafos, textos, histórias, livros que ocasionam a reflexão, a compreensão, a opinião sobre os assuntos.

A etimologia da “palavra” vem do latim, língua falada pelos antigos romanos, parábola, -ae, do grego parabolé, -és, significa comparação, analogia, discurso alegórico, movimento paralelo, parábola. Narração alegórica que envolve algum preceito de moral, alguma verdade importante.⁶

Mas, afinal o que é a palavra? De acordo com o dicionário, a “palavra” tem alguns significados, como: 1. [Linguística] Unidade linguística com um significado, que pertence a uma classe gramatical, e corresponde na fala a um som ou conjunto de sons e na escrita a um sinal ou conjunto de sinais gráficos. = termo, vocábulo; 2. Mensagem oral ou escrita (ex.: tenho que lhe dar uma palavra); 3. Afirmação ou manifestação verbal; 4. Permissão de falar (ex.: não me deram a palavra); 5. Manifestação verbal de promessa ou compromisso (ex.: confiamos na sua palavra); 6. Doutrina, ensinamento; 7. Capacidade para falar ou discursar.⁷ É uma capacidade que se confere à raça humana pela possibilidade de se expressar verbalmente através da fala, demonstrando opiniões, pensamentos, sentimentos ou emoções por meio da linguagem.

É válido associar a importância da palavra ao processo formativo, de aprendizagem, que acontece em nosso cotidiano, que Pais (2003, p. 31) define como uma “rota de

⁵ CONTO Primas de Sapucaia!. **Conto Brasileiro**, 2013. ASSIS, Machado de. Volume de contos. Rio de Janeiro: Garnier, 1884. Disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/primas-de-sapucaia-conto-de-machado-de-assis/>. Acesso em: 26/01/21

⁶ "Parábola". In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/parabola>. Acesso em: 29/01/21

⁷ "Palavra". In: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/palavra>. Acesso em: 29/01/21.

conhecimento”. Segundo o autor, “se há uma diferença entre uma lógica de demonstração e uma lógica de descobrimento, sem dúvida que a lógica da sociologia do cotidiano é a do descobrimento da revelação”. Descobertas são reveladas no cotidiano, no que se passa todos os dias, fazendo parte da rotina ou não. A leitura, além de informar e despertar a criatividade, nos abre oportunidades como ter uma visão do mundo que nos cerca, das relações e de nós mesmos, a participação na vida social, a apropriação de conhecimentos e ideias.

No conto, Machado de Assis ressalta este poder do uso da palavra quando menciona o alcance, a possibilidade de conquista de um governo ou em uma revolução. É válido lembrar que este é um texto do século XIX, logo alguns valores e condições sociais sofreram mudanças em seus princípios em relação aos tempos atuais.

O autor pontua que “alguns dizem que assim é que a natureza compôs suas espécies”. No final do século XX, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil garante no artigo 5º que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). O direito à vida, à liberdade e à igualdade, sem distinção de qualquer natureza, oportuniza o poder da palavra para todos. Embora ainda evidenciamos desigualdades em vários âmbitos, também pela historicidade do país, podemos sinalizar um caminho próspero de oportunidades de uso da palavra. Em relação ao poder da palavra,

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. (BONDÍA, 2002, p. 20-21)

O autor expressa sua crença do poder da palavra escrita ou falada, quando uma puxa a outra porque pode tornar o homem perigosamente humano. A leitura interpretativa das palavras é maior arma do ser humano, com ela muda totalmente a visão de tudo aquilo que vemos e ouvimos. Ler a palavra, em sua forma mais ampla, pelo sentido dado a ela, pode ameaçar os indivíduos, porque os faz identificar sua história e outras histórias.

Rancièrè (2005) aponta que não há hierarquia de inteligência, colocando a igualdade de condições cognitivas para aquisição deste saber, e o acesso ao conhecimento favorece a

conquista deste lugar de poder, no qual a leitura tem um espaço importante neste movimento, em virtude da atribuição de sentido dado a ela. O cerne na produção de sentido está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido.

Orlandi (1999) coloca que a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio histórico que deve ser levado em conta, ressaltando que toda leitura tem sua história. O desejo de saber surge no cotidiano, com naturalidade no meio em que vivemos, a partir de conhecimentos apresentados e vivenciados, e os que vamos acumulando pela área da observação. E o trabalho da leitura propicia o despertar para o poder e o saber que vai além da palavra.

Para esta busca incessante sobre o saber, “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.” (FREIRE, 2002, p. 33). Para o autor, o ensino exige escuta. Esta dialogicidade acontece quando o professor entende o princípio freireano de quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Esta escuta sensível deve acontecer na escola e na família. Esta troca de informações e conhecimentos colabora para o processo de formação humana de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Segundo Freire (2002, p. 34), somos seres curiosos, inconclusos, incompletos e inacabados, pessoas ligadas ao mundo que está em constante transformação.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando... O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.

A curiosidade, as vivências e os conhecimentos advindos das tramas de palavras e histórias possibilitam neste trabalho a leitura e a literatura como referencial metodológico, por causa dos fios que estão sendo tecidos, dos quais a narrativa e a tematização também fazem parte. Portanto, na busca de superação da dicotomia entre teoria e metodologia, fizemos um capítulo englobando estes referenciais concomitantemente, visto que nesta pesquisa estão imbricados a partir dos diálogos tecidos.

Portanto, o eixo desta pesquisa é a contribuição das narrativas biográficas acerca da formação leitora das professoras colaboradoras e suas práticas pedagógicas com leitura e literatura para melhor compreender os caminhos literários percorridos que constituem a

profissional de hoje, ou seja, seus processos formativos, de conhecimento, de aprendizado e de vida.

1.1 Por que a leitura é tão importante?

Lendo, ainda na escola, descobri que dentro das palavras moram histórias. Também elas não suportam a solidão e vivem uma para as outras. Cada palavra é uma frase, além de ser uma oração. E, por muitas vezes, a palavra me pedia para lhe desamarrar o que andava aprisionado. Uma palavra é capaz de desenrolar uma conversa. Escrever me pareceu também um jogo. Escrever é, de repente, se espantar ao descobrir que também as palavras falam. E eu, menino, brincava de libertar: (...) Nenhuma palavra vive sozinha. Toda palavra é composta. Se escrevo mar, nessa palavra rolam ondas, viajam barcos, cantam sereias, brilham estrelas, algas, conchas e outras praias. Se digo pai, é aquele que me ama ou aquele que não conheci ou aquele, ainda, que me abandonou. Toda palavra brinca de esconder outras palavras. Quando se lê uma palavra, o coração escreve mais outras. (Bartolomeu Campos de Queirós)⁸

Em “Para ler em silêncio”, o autor é um semeador de memória, na qual estas recordações são apresentadas em uma performance narrativa, em que observamos as reminiscências pessoais do narrador-personagem quando menino. Portanto, reforça o nosso fio metodológico entre leitura, literatura e narrativas. Os pressupostos da literatura de Bartolomeu Campos de Queirós, reconhecido pelas suas obras infanto-juvenil, é o seu desejo de fazer uma literatura para além das fronteiras demarcadas entre crianças e adultos. É proporcionar a leitura independente de faixa etária. É oportunizar um desenrolar entre sonhar, pensar, olhar, falar e escrever.

O autor coloca que toda palavra é composta, ou seja, está sempre acompanhada de outra, pois nos leva a desencadear várias outras coisas, pensamentos, situações de conhecimentos prévios que temos e que podem se relacionar com experiências vividas anteriormente. Portanto, ela nunca está só. A palavra é um brinquedo e uma brincadeira que brinca de esconder outras palavras, frases e histórias. E para ler estas palavras emitidas ou escritas é preciso atenção para descobrir os esconderijos onde elas estão e saber o que elas querem dizer, tanto nas mensagens explícitas quanto nas implícitas. É o exercício da leitura em entender o que as palavras falam ou querem dizer, assim como fazer a leitura do que as imagens e cenas expressam.

⁸ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Para ler em silêncio**. São Paulo: Moderna, 2007.

A partir da epígrafe damos continuidade ao poder e ao saber que a palavra tem, tanto falada quanto escrita, em que moram as histórias que podem ser lidas ou contadas ou lembradas. A palavra é um conjunto de sons articulados que expressam ideias, representados por uma grafia, formada por uma reunião de letras, que quando agrupadas formam as frases. Os textos e os discursos são compostos de frases.

Para Lajolo (1988, p. 102), o "texto é, pois, o resultado, o produto do ato de entrelaçar palavras, frases, parágrafos." Os textos, tanto orais quanto escritos, têm o objetivo de estabelecer algum tipo de comunicação. E a comunicação estabelece interação, conhecimento, aprendizado, proporcionando ideias, opiniões, esclarecimentos sobre regras e condutas de convívio de grupos sociais.

Como a palavra é constituinte do ser humano, vamos pensar sobre o ato de ler e sobre a palavra leitura. Iniciamos por Orlandi (1999) que aborda a questão da polissemia da noção de leitura, ou seja, da distinção dos vários sentidos que podem ser atribuídos a ela.

Leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como "atribuição de sentidos". Por outro lado, pode significar "concepção", e é nesse sentido que é usada quando se diz "leitura de mundo". No sentido mais restrito, acadêmico, "leitura" pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto. Em sentido ainda mais restritivo, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever) e leitura pode adquirir então o caráter de estrita aprendizagem formal. (ORLANDI, 1999, p. 7)

A autora nos apresenta a leitura em quatro dimensões distintas, mas que se completam entre si, pois lemos o tempo todo e não só na escola ou academicamente, ou seja, para um estudo sistêmico. Diante da linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade da leitura. A palavra leitura também pode refletir a relação com a noção de ideologia. A leitura é uma questão de modos de relação, de condições, de trabalho, de historicidade, de produção de sentidos.

Para ampliar nossa reflexão e estudo sobre a leitura, trouxemos o conceito de outros autores. De acordo com Yunes (2005, p. 16), "ler é um ato homólogo ao de pensar, só que com uma exigência de maior complexidade, de forma crítica e desautomatizada". Podemos dizer que ler é um ato homólogo porque mantém com outro uma relação de correspondência, ou seja, de pensamento, só que com elementos complexos à leitura de cada um. Também pode ser desautomatizada porque pode produzir um desvio do sentido literal da palavra, um estranhamento à realidade da comunicação proporcionada pelo sentido literário ou implícito.

Para Candido (2017, p. 178), "as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa

ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável de mensagem com a sua organização”. Ler é comunicação, vai além das decodificações dos códigos linguísticos. A produção literária é uma relação entre a mensagem constituída de elementos entrelaçados e entrecruzados.

Segundo Henriques e Fontoura (2014, p. 349), “ler é compreender o texto como um todo: é entender o que foi escrito, o que foi preexistente a ele e o que não está completamente à mostra nele”. Portanto, é compreender, assimilar o significado, entender o sentido, é ler nas entrelinhas, de forma crítica, considerando a historicidade do sujeito. Salientamos que do ponto de vista da literatura, há uma instância que desliza do nosso domínio da compreensão, algo que dribla o poder, a razão e nos escapa. A compreensão não é integral e justamente por isso, todo esse cuidado de que os autores do trecho enfatizam, é justamente por saber que há partes que raramente ou nunca são acessadas.

Enfim, a compreensão da leitura, sua significação por meio da produção de sentidos perpassa pela conceituação dos autores citados e supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica. “Ter acesso à compreensão é atingir (desconstruir) a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição de sentido” (ORLANDI, 1999, p. 116). O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de leitura, compreende.

É interessante tratar das concepções de leitura e da forma como a concebemos porque é um processo inerentemente social. Não se trata, portanto, de mera recepção, mas de interação, de troca, assim como acontece no processo de ensino e a aprendizagem. Partindo desta premissa, podemos dizer que a leitura é um ato de comunicação que implica a interlocução entre autor (produtor de sentidos) e leitor (reconstrutor de sentido). Como diz Orlandi (1999, p. 10), “leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo”.

Para Pennac (1993, p. 13), “o verbo ler não suporta o imperativo”. No modo imperativo não é possível conjugar verbo na 1ª pessoa do singular (eu) porque não há como dar uma advertência, direção ou ordem a si mesmo. Por isso, a leitura não suporta o imperar, ou o mandar, pois é uma interlocução entre o eu, o outro e o meio. Esse processo dialógico é o que permite ao aluno-leitor ampliar seu potencial comunicativo e assumir posições críticas diante da realidade, e ainda contribuir para compreensão e interpretação de disciplinas no contexto escolar e do mundo.

Mas, por que a leitura é importante? Porque ler é apropriar-se de conhecimentos, ideias, das relações e de nós mesmos. Porque a leitura possibilita que as pessoas tenham acesso ao legado cultural construído ao longo da história. Porque ler não é apenas ser capaz de pronunciar palavras de maneira correta, é poder atribuir significados a estas impressas no papel ou na linguagem em que se apresentam. Porque tem uma relação íntima com a escrita, e por meio desta é possível registrar os saberes adquiridos pelo homem, descobertas, belezas e memórias. Porque ler uma obra é abrir um espaço de intercâmbio com o grupo que possibilita a entrada no mundo criado pelos textos e a troca de sensações e reflexões com outros leitores.

A nossa reflexão sobre a produção de leitura é a ideia de interpretação e compreensão, pela perspectiva discursiva. Alguns fatos se impõem em sua importância como o de se pensar a produção da leitura e a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada. Outro ponto é o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração dos sentidos, lembrando que os sujeitos têm suas especificidades e sua história. Em suma, o fato é que há múltiplos e variados modos de leitura, e podemos evidenciar a relevância do trabalho com a leitura para o processo formativo.

Há evidências científicas em relação ao processo do pensamento, e linguisticamente ao signo, ou seja, ao significante que é a palavra e ao significado que damos a este significante. E quando a palavra não está solta, está em um contexto, o significado pode ser outro, dependendo do entendimento de quem a lê.

E é essa relação de posições histórica e socialmente determinadas – em que o simbólico (linguístico) e o imaginário (ideológico) se juntam – que constitui as condições de produção da leitura. Um outro aspecto igualmente importante na produção de leitura: a incompletude. Da noção de incompletude podemos fazer derivar outras duas que a definem: o “implícito” e a “intertextualidade”. (ORLANDI, 1999, p. 11)

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, ou seja, aquilo que não está dito e que também está significando. Podemos dizer que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que os outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros existentes, possíveis ou imaginários.

Agora, vamos pensar mais restritamente sobre a leitura no âmbito educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 (LDBEN - BRASIL, 1996) deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino

Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. O que é mencionado sobre leitura na referida lei está na seção III, do Ensino Fundamental, o primeiro ponto do artigo 32 que é: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Percebe-se a leitura aqui como uma habilidade importante do processo de alfabetização. Porém, a leitura é muito mais que isso.

Para Lajolo,

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1988, p. 101)

A leitura não se trata apenas da decodificação dos signos linguísticos para o processo de alfabetização, do que está escrito, e sim da pessoa ter a capacidade de compreender com clareza o que é lido, atribuindo significado, entendendo o que está explícito ou não. Lemos em todos os sentidos, e não apenas por palavras, textos ou livros.

Orlandi (1999) coloca que ver a leitura do texto apenas como decodificação é uma forma de reducionismo, pois nesta há a apreensão de um sentido, uma informação que está presente na mensagem. Portanto, não podemos encarar o texto apenas como produto, mas como processo de sua produção, e logo, de significação. Correspondentemente, consideramos que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá, visto que atribui sentidos ao texto, ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura encaminhar o processo e as condições de sua produção.

“A leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 1999, p. 11). É fácil se perceber que há complexidade de elementos muito distintos, que vão além da habilidade de decodificar, que tem a ver com a significação de qualquer texto, incluindo até mesmo a existência de diversos tipos de discursos. Portanto, não se lê da mesma forma um texto literário e um texto científico, ou um conto de fadas e um cálculo matemático. Eles têm especificidades, significados e propósitos distintos.

Podemos dizer que a constituição dos processos de significação indica que não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentido. Também é válido considerar a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está a base de caracterização da legibilidade, isto é, que determina a facilidade de leitura de alguma coisa.

Salientamos que a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo, embora cada especialista a encare em sua perspectiva pela qual se observa o fato. A importância do ato de ler implica uma percepção crítica, uma interpretação do que é lido, e pensando na leitura e no processo de alfabetização.

Freire (1989, p. 9) coloca que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

O autor aborda que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, pois ao ler adquirimos conhecimentos, mas estes não se encontram só nos livros e nas escolas, estão em tudo que nos circunda. Temos a possibilidade de aprender constantemente a partir de nossa prática consciente de ler o mundo, e de uma certa forma escrever, no sentido de transformá-lo pelas nossas ações.

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, em sua meta 5 (cinco) pretende que os estudantes estejam todos alfabetizados até o final do 3º (terceiro) ano de escolaridade do Ensino Fundamental (EF), ou seja, quando os estudantes estiverem em média 8 (oito) anos de idade. Logo, os discentes terão do 1º ao 3º ano, 3 anos, para desenvolver as habilidades relacionadas à leitura e à escrita de nossa língua, no sentido também de decodificação dos códigos linguísticos.

De forma geral, na educação básica, na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do EF, de 1º ao 5º ano, há pelo menos um docente que trabalha efetivamente todos os dias com a turma, então o professor pode conhecer com mais profundidade os estudantes, as realidades nas quais eles vivem, suas dificuldades e habilidades. Pressupõe-se um tempo maior e mais flexibilidade para abordar as questões relacionadas à leitura, além do conhecimento da turma do que nos anos finais do EF. Quando o discente inicia no 6º ano do EF, há uma mudança no formato escolar, passa a ter um número maior de professores, que trabalham com disciplinas, metodologias e didáticas diferentes e com horários estipulados. Esta mudança em relação aos anos iniciais favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também, o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos.

Na etapa secundária, quando os conteúdos passam ter um peso maior, a carência de uma programação consiste no primário faz com que aumente a desorientação sobre as funções das leituras. Embora os docentes desta etapa se inclinem cada vez mais por oferecer obras de leitura juvenil, vista como continuação da leitura do primário, fazem-no como "um mal menor" ante a pouca prática leitora de seus alunos e

percebem-se como algo radicalmente distanciado de suas crenças sobre aquilo que é "realmente" a literatura. (COLOMER, 2007, p. 33)

Colomer (2007), quando trata da etapa secundária, refere-se à nova nomenclatura da LDBEN, anos finais do EF, assim como acontece com o primário, que chamamos hoje de anos iniciais do EF. Após estes esclarecimentos, a autora aborda além das mudanças dos componentes curriculares entre um nível e outro, a preocupação em relação às questões de leitura nos anos finais do EF, em virtude de colocar que os alunos chegam com pouca prática leitora a este segmento, no qual os conteúdos têm um peso maior, havendo uma cobrança de obras literárias, algo distante ainda para alguns.

Sabe-se que a formação do leitor é um processo de longo prazo, por isso é importante a continuidade nas diversas etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e durante todo o ano de escolaridade, e de forma permanente. O desenvolvimento de interesses e hábitos de leitura é um movimento constante, que se começa no lar, e é aperfeiçoado sistematicamente na escola, continua pela vida. Porém, algumas crianças não têm ambiente favorável à leitura em casa, e nem ouvem histórias lidas pela família, sendo a leitura apresentada à criança no ambiente escolar.

Pensando no leitor e em sua formação leitora, Daniel Pennac estabelece os dez direitos imprescritíveis do leitor⁹.

1.O direito de não ler; 2.O direito de pular as páginas; 3.O direito de não terminar de ler o livro; 4.O direito de reler; 5.O direito de ler não importa o quê; 6.O direito ao "bovarysme" (doença textualmente transmissível); 7.O direito de ler não importa onde; 8.O direito de "uma frase aqui e acolá"; 9.O direito de ler em voz alta; 10.O direito de se calar.

Estes direitos objetivam garantir a liberdade e autonomia de cada leitor. Esse é o assunto chave da obra "Como um romance", de Pennac (1993). Em seus direitos para os leitores, o autor visa incentivar as práticas e o desenvolvimento do hábito de leitura, uma vez que tiram o caráter opressor do ato de ler, o que pode acarretar o afastamento das pessoas para com os livros.

É um decálogo, um conjunto de dez normas, coincidentemente ou não, o mesmo quantitativo dos "Dez Mandamentos" que encontramos na Bíblia, um resumo da lei, os pré-requisitos morais estabelecidos para que possamos seguir o poder de Deus. Isto é uma possibilidade sugestiva que levantamos em relação ao número de princípios, o qual podemos fazer uma alusão ao poder da leitura, guardadas as devidas proporções, visto que o nosso

⁹ Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/ODc4ODEy/> Acesso em: 22/09/20.

propósito não é igualar ou relativizar o poder, e sim, pontuar que ambos têm, cada um em seu campo.

Também há a Declaração Universal dos Direitos Humanos, divulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, na qual existem as normas que reconhecem e protegem a dignidade de todos os seres humanos. Teria Pennac se inspirado na declaração dos direitos humanos e acrescentado em sua obra estes direitos não explicitados nesta? Enfim, não temos respostas, só conjecturas que partilhamos. Mas o fato é que o autor eleva a leitura a um patamar de direito, de algo que não pode nos faltar como item básico para viver. Então, continuaremos a discorrer um pouco mais sobre cada um dos direitos imprescritíveis do leitor.

A leitura é um bem pertencente ao leitor que tem todo direito de reivindicar seu prazer ao longo das páginas. É complexa a formação de leitor pela obrigação do ato de ler, tem que ser significativo, pois é um lugar do sentimento humano, além do conteúdo, há o encontro com o outro (o autor, os personagens, os que compartilham da mesma leitura) ou consigo mesmo, no qual é possível conhecer melhor a si mesmo, assim como os seus sentimentos. Logo, este entrelaçar de emoções e gostos, pode sugerir o direito de não ler ou de pular as páginas.

O livro é como uma cápsula do tempo, no qual você guarda a palavra de alguém, nos conectando com o outro, em diferentes tempos e espaços. Este encontro do leitor com o autor acontece através da folha e da tinta. E assim, podemos experimentar, viver, e até se empanturrar de encantamento! Havendo esta explosão de sentimentos, nos é dado o direito de reler, e caso isso não ocorra, temos o direito de não terminar de ler. Da mesma forma que há o direito de ler o que a pessoa quiser, independente do gênero textual, do formato. A leitura é livre e diversa, não existindo espaço para julgamento do que se lê.

O termo “bovarysmo” está relacionado à figura de Madame de Bovary¹⁰ que se identificava tanto com as personagens dos livros que lia e idealizava agir como elas. Por isso, textualmente transmissíveis, pela identificação do sujeito com a personagem, podendo incorporar características e atitudes do ser idealizado. Embora a tessitura e o comportamento das personagens sejam bem diferentes, fizemos uma aproximação, em um ponto específico, com a protagonista Paloma, interpretada por Grazi Massafera, da novela Bom Sucesso (2019/2020), exibida pela Rede Globo, pois ambas, imaginaram situações a partir das leituras românticas que fizeram. E nesta última obra, vários títulos de livros foram abordados, com suas sinopses, podendo despertar o interesse pela leitura das histórias mencionadas.

¹⁰ Madame Bovary: costumes de província / Gustave Flaubert; tradução, apresentação e notas de Fúlfia M. L. Moretto. - São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

A leitura quando prazerosa nos permite ficar na posição e no lugar que julgarmos mais confortável para nosso corpo, logo não importa o local que se lê. O importante é o lugar onde guardamos as histórias.

De acordo com Pennac (1993), também temos o direito de ler “uma frase aqui e outra aqui”, ou seja, ler o que eu quiser daquela história, seja uma imagem, uma palavra, uma frase, um parágrafo, uma estrofe, o início ou o meio ou o fim. E o direito de ler parte da história ou toda ela em voz alta, para ouvir a pronúncia das palavras, para trabalhar a entonação, para memorizar, para não se sentir sozinho/a, enfim, para a finalidade desejada. Do mesmo modo que podemos falar alto, nos é permitido calar, reservando assim, o direito de não compartilhar a leitura com ninguém. As histórias trabalham com sentimentos, e existem os bons e os ruins, alguns podem provocar reações indesejáveis, lembranças, memórias que a pessoa pode querer guardar para si, aquilo que só a ela pertence. Ou então, pelo simples fato de não querer falar naquele instante.

Abordamos os 10 (dez) direitos imprescritíveis do leitor, mas cada um pode criar um 11º (décimo primeiro), e garantir a prescrição desta fórmula que nos cura de tudo aquilo que nos desagrada, que nos faz mal. A imposição de qualquer coisa não é agradável e nem produtiva, mas às vezes é necessária. Podemos tratar e executar a leitura na vida de acordo com nossos hábitos pessoais e anseios literários. Pensar nestes direitos nos torna ainda mais reflexíveis no que tange à formação leitora, nas determinações que fazemos a partir das leituras e para com elas.

Para propiciar o estímulo à leitura, é interessante na escola o estudante ter acesso aos livros e materiais de leitura, assim como a espaços de leitura, mostrando os atos de ler e escrever com finalidades reais, e criando situações em que a leitura seja necessária. E o professor pode contribuir para a formação de leitores, realizando atividades como o planejamento da leitura, o texto deve ser bem escolhido e a leitura, estudada; leitura de história e de bons textos na rotina diária dos alunos; ler de diferentes formas cada texto; permitir interação durante ou após a leitura; pedir para reproduzirem a história lida; encenar a história lida; repetir a leitura das mesmas histórias e deixar que completem os trechos; trabalhar com textos que possibilitem a memorização, organizar coletâneas, incentivando a contar a história sem lê-la; levar embalagens vazias, folhetos, catálogo, jornais, revistas e outros materiais para a sala de aula. Enfim, estas são algumas sugestões para fomentar a prática leitora.

Como nos diz Orlandi (1999, p. 82), “Cabe ao professor, que está diretamente comprometido com a atividade pedagógica, a elaboração de uma etapa crucial da divisão do

trabalho: propiciar, pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento a que tem acesso. ”

Podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim os sentidos de um texto estão determinados pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que emitem e leem). Portanto, a interlocução acontece com os leitores, teoricamente, abrange então, docentes e discentes. A compreensão de um texto pode se definir levando em conta as histórias da sua leitura, na forma de interação que o leitor estabelece no processo de leitura. Logo, mesmo o professor tendo a responsabilidade da sistematização da ação pedagógica, de propiciar o acesso ao conhecimento, como profissional que estuda o texto para trabalhar ou articula práticas nas quais os alunos se aproximam das práticas leitoras, ambos estão construindo a formação leitora. Somos eternos aprendizes.

O trabalho com a leitura pode acontecer por deleite, pretexto, contexto e intertexto. Lajolo (1988, p. 99) afirma que “o texto não é pretexto para nada [...] O texto é ponto de encontro entre dois sujeitos: o que escreve e o que lê”. Essa afirmação é fruto do trabalho com textos escolares, que costuma ser apresentado como pretexto, ou seja: na maioria das vezes se utiliza no intuito de aumentar o vocabulário; apresentar ou fixar normas gramaticais cultas; “motivador de redações”, entre outros, excluindo, em alguns momentos, as variações linguísticas.

Portanto, na escola, o texto, às vezes, costuma virar pretexto, para ser intermediário de aprendizagem que não sejam somente o contexto dele, e sim questões ortográficas, lexicais e gramaticais. E essa é uma das possibilidades de trabalho com o texto, embora contemple muito pouco os benefícios de um estudo textual interpretativo, social e reflexivo. Por exemplo, se quero trabalhar dígrafo, pego a história da Chapeuzinho Vermelho porque só no título já encontramos três dígrafos (cha-nho-lho). Não que não possa lê-lo, mas a leitura pode propiciar uma diversidade de contextos. Por isso é interessante fazer a leitura com o aluno, não só para ele, ouvi-lo, saber de suas curiosidades, discutir de forma crítica sobre o texto, assim como, estabelecer relações com outros textos.

Desta forma, a leitura aparece como contexto, pois o aluno trabalha com o texto. Quanto mais maduro for o leitor e melhor o texto, mais complexa será essa relação. É a partir dessa atribuição de significação ao texto, relacionando a outros significados, compreendendo o sentido do âmago da leitura, que observamos, por exemplo, o amadurecimento do aluno.

Com este crescimento na formação leitora, percebe-se também que existem textos que dialogam com outros, que podem apresentar-se em linguagens diferentes. Quando há esta

correlação de semelhança entre o que é lido, há a leitura como intertexto. E, principalmente, o trabalho com a leitura literária em sala de aula pode motivar a formação de leitores, por meio do despertar do prazer e da emoção proporcionada pelo texto e pelas múltiplas linguagens. Logo, podemos sinalizar esta proposta como leitura como deleite.

Não estamos defendendo algum tipo de trabalho, de propósito com a leitura, mas trazendo possibilidades para trabalhar a mesma. Na ação educacional tem que haver planejamento, clareza, objetividade e compromisso com o papel da leitura enquanto linguagem para o indivíduo em nível pedagógico, cultural e social. Podemos pensar que a prática docente se relaciona com a pedagogia que apoia a didática nos aspectos filosófico, científico e técnico, sendo vista como uma instância mediadora do processo pedagógico, visto que

[...] ela não é funcionalista, mas tem funções. Uma das funções que consideramos mais importante é a de sistematizar a ação pedagógica, que tem por objetivo levar professores à reflexão sobre a necessidade de sistematização de ideias e práticas em torno dos elementos que compõem o fazer docente para a contemporaneidade. (FONTOURA; CHAVES; PIERRO, 2011, p. 12).

A reflexão e o olhar do professor sobre a necessidade de sistematização das ideias e do seu fazer docente cotidiano são fundamentais para construir a ação pedagógica que praticamos junto aos educandos, com o auxílio de planejamento do que será ensinado, como e para quem, podemos executar e avaliar algumas funções das propostas de trabalho, corroborando para o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo que, possibilitamos nosso auto crescimento do processo formativo profissional.

Segundo Geraldi (2011, p. 71), cada uma das concepções implica uma prática pedagógica específica e, conseqüentemente, uma maneira distinta de nos relacionarmos com a língua.

Essa artificialidade do uso da linguagem compromete e dificulta, desde sua raiz, a aprendizagem na escola de uma língua ou da variedade de uma língua. Comprovar a artificialidade é mais simples do que se imagina:

- Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.
- Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.
- Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística.

A palavra faz parte da língua, na qual a linguagem é cientificamente estudada pelos linguistas. A linguagem é estudada a partir da observação das línguas, com base na utilização

destas como instrumento de comunicação de uma comunidade. Estas colocações críticas do autor sobre práticas de leitura na escola mostram que o trabalho com a leitura, nas perspectivas acima abordadas, não propicia a formação integral do indivíduo, pois minimiza funções do ato de ler, ou seja, explora-se pouco o interagir, o aprender a pensar, a refletir, a posicionar-se criticamente mediante aos contextos apresentados e aos fatos da vida.

A multiplicidade da linguagem é concebida de diversas formas como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação. Segundo Geraldi (2011), cada uma dessas concepções implica uma prática pedagógica específica e, conseqüentemente, uma maneira distinta de nos relacionarmos com a língua. Portanto, a linguagem é compreendida como a capacidade humana de comunicação e interação, tendo em vista não apenas a expressão de sentimentos, a manifestação de desejos e opiniões, a troca de informações entre diferentes culturas, mas também como uma forma de o sujeito agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo.

O respeito à leitura, à compreensão do outro, à subjetividade é um dos papéis da leitura no cotidiano e na vida, ressaltando sua função social e política de natureza artística, ética e estética. É válido salientar que se faz necessário que os envolvidos no processo ensino aprendizagem estejam dispostos a reconhecê-las, aceitá-las e torná-las parte do seu dia a dia. Convém ressaltar que caso não haja aceitação por parte dos envolvidos, as mudanças podem ocorrer por um motivo externo à vida escolar, visto que nossa rotina está permeada de transformações, não tendo como rejeitá-las, como por exemplo, a inserção de recursos tecnológicos e as mídias sociais na atualidade. Portanto, é importante estarmos abertos para compreender e atuar com ações que melhorem o processo educacional e o aproximem da realidade.

Paulo Freire (2002, p. 14) coloca que

Não se lê criticamente como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo.

O autor menciona que ser leitor não está relacionado à quantidade de livros lidos mas sim à qualidade da leitura que é feita, o compromisso na compreensão crítica e na contextualização do conteúdo apresentado, no qual o leitor, como construtor de sentido, tem o

direito de pensar aquilo que acha certo, independente da produção de sentido requerida pelo autor, visto que quem lê tem suas opiniões sobre o assunto tratado.

É interessante destacar a possibilidade de acesso dos alunos ao legado cultural construído ao longo da história, através dos textos, e propiciar a leitura de forma crítica para ter sua opinião sobre o que foi lido, a fim de concordar ou discordar, gostar ou não gostar, se posicionar ou não, mas refletir sobre a humanização através da literatura, e se transformar com as experiências que julgar significativas, constituindo-se sujeitos conscientes.

O desenvolvimento da prática pedagógica, de certa forma, também está relacionado a algumas questões de ordem administrativa e política. Na atualidade, temos um documento de caráter normativo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que dispõe resolução sobre a leitura na educação básica. Logo, é preciso conhecer o que propõe para o trabalho com a leitura, principalmente os professores que são da área.

Em 20 de dezembro de 2017 foi homologada pelo ministro da Educação a BNCC, que é uma referência nacional para construir ou revisar os currículos e que, como consta no artigo 5º, e com a seguinte redação no 1º parágrafo:

[...]§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2018)

A BNCC nestes termos pode engessar a prática docente, o currículo como produção de conhecimento, pois trata-se de uma padronização, de uma ideia de currículo nacional, que vincula a qualidade de educação à produção de resultados, visto que nem todos têm o mesmo direito e acesso. Esta desigualdade de condições é um ponto que pode justificar as discrepâncias dos resultados de avaliações externas entre as redes públicas e privada, visto que o sistema avaliativo desconsidera as condições de vida dos alunos, das famílias e das escolas, que interferem diretamente no aproveitamento educacional.

Segundo Macedo (2019, p. 41), a aprovação em 2017 da BNCC

[...]constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País. Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional. A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização...a BNCC aí está – e isso importa porque ela desloca o poder, o que tem efeitos –, mas, para se manter efetiva na significação da educação e da escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura.

Apesar desta inflexibilidade sinalizada, por seu caráter normativo é interessante se apropriar da BNCC, no caso desta pesquisa conhecer o trabalho proposto com leitura nos anos finais do EF, a fim de continuar refletindo criticamente sobre o tema. O documento está organizado em áreas do conhecimento, e a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no ensino fundamental – anos finais, Língua Inglesa.

Um dos eixos de Língua Portuguesa é a leitura que compreende

as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 73-74)

Esta compreensão do eixo da leitura é bem ampla, contemplando o papel da leitura para formação integral, conseqüentemente a importância do ato de ler de forma reflexiva e crítica, envolvendo diversas expressões de linguagem artística, recursos midiáticos e tecnológicos. A organização da nossa comunicação se dá através da linguagem verbal e não verbal, ou seja, através da palavra ou da imagem, ou gesto que a representa, como no caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou com auxílio de equipamentos manuais ou digitais, como no caso dos cegos, o Braille.

As práticas leitoras na BNCC compreendem diversas dimensões ligadas ao uso e à reflexão, sendo estas nomeadas e elencadas da seguinte forma: reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura; adesão às práticas de leitura.

Ao elencar acima como a BNCC compreende as práticas leitoras, percebe-se possibilidades bem diversas e amplas de trabalho com a leitura, envolvendo linguagem,

língua, linguística e literatura. As próprias nomenclaturas dos itens indicam a não artificialidade textual, e explicitam flexibilidade, criticidade, dialogicidade entre o texto, o leitor e o mundo, contemplando todos os espaços onde estamos em contato com a leitura e a compreensão da organização textual, seus contextos e intertextos, e seus diversos gêneros textuais e literários. Apontam a importância de estratégias e procedimentos, aos quais os professores devem conhecer para diversificar, ampliar a aplicabilidade das práticas de leitura. Portanto, são pontos interessantes para o trabalho com as múltiplas linguagens e para processo de formação do leitor.

A abordagem da leitura, língua e literatura possibilita o entendimento da dinâmica do funcionamento dos discursos, e das condições sócio-histórico-ideológicas de sua produção, a fim de contribuir com a formação, mas

Isso implica em que o professor tenha objetivos estipulados para ensinar e ainda que o aluno compreenda o que e para que está aprendendo. Ou seja, o ensino e a aprendizagem devem fazer sentido tanto para o aluno quanto para o professor. Há de se ter finalidades e possíveis caminhos delineados para se ensinar e aprender. (FONTOURA, 2019, p. 304)

Estes objetivos são fundamentais para que os estudantes gostando ou não da leitura, entendam a importância desta em nossa formação. Da mesma forma, que os professores devem estar abertos para entender o sentido dos recursos tecnológicos como integrantes na realidade dos discentes. A busca deste sentido é mútua, assim como ensinar e aprender é uma via de mão dupla, de troca.

Orlandi destaca que existem objetivos externos à sala de aula e internos em relação ao trabalho com a leitura e

Um dos objetivos externos é problematizar, ou melhor, questionar os processos de produção da leitura junto aos que trabalham com seu ensino. O objetivo interno é apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da “compreensão”: o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discursos, etc. (ORLANDI, 1999, p. 101)

Há uma amplitude no previsto para o externo que envolve também outras instâncias, e um olhar mais restrito para o interno com foco na compreensão dos discursos. Para alcançar os objetivos da ação pedagógica pensamos na didática, que é um caminho para o processo de ensino, a partir do momento que se saiba o que ensinar e a quem, intencionando assim, uma aprendizagem significativa. Os saberes que vamos acumulando ao longo da trajetória profissional e pessoal nos ajudam a construir o nosso conhecimento e a forma como ensinamos.

Em relação à escola, essa função de legitimar leituras está distribuída pelas diferentes áreas de conhecimento. Toda elas, entretanto, podem ser representadas pela função do olhar crítico, dando um sentido que passa a ser considerado o legítimo para a leitura. No entanto, o professor de Língua Portuguesa fica com a responsabilidade maior nesta área. O trabalho reflexivo dos textos, embora seja de responsabilidade dos docentes de todas as áreas, fica predominantemente com o campo de linguagens, no qual a língua está inserida.

É preciso que este professor tenha clareza de que aprender Língua Portuguesa vai muito além de ensinar aspectos gramaticais, itens lexicais, coesão e aspectos linguísticos. É preciso desenvolver propostas pedagógicas e didática que alcancem a maneira como os estudantes podem aprender os conhecimentos sobre e com a língua, sobre as diversas linguagens e suas variações, a compreensão das mensagens, e respeitando-as.

Este interesse está ancorado na concepção de que intensificar o trabalho do ato de ler nos abre um leque de possibilidades. E desta forma, desenvolve melhor a produção textual.

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2017, p. 180).

De acordo com o autor, a literatura tem uma função humanizadora, isto é, a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem, de contribuir para sua formação integral por meio da reflexão, do saber, da relação com o outro, pela expressão das emoções e sensações, pelas questões sociais, culturais, éticas e estéticas. O artista apresenta na obra literária a sua visão perante seus anseios e exerce uma postura diante do mundo e das pretensões humanas. O alcance da escrita ultrapassa para além do real, através da imaginação, fantasia, ficção.

A literatura é a arte da palavra. Podemos dizer que a literatura, assim como a língua que ela utiliza, é um instrumento de comunicação e de interação social, cumpre o papel de transmitir os conhecimentos, valores e a cultura de uma comunidade. A literatura também pode ser reconhecida pelo conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época, gênero, entre outros fatores. Isto ocorre porque a leitura literária está presente e desperta todas estas possibilidades e sensações.

1.2 O que a leitura literária desperta?

Ler é sonhar acordado,
é viajar sem sair do mesmo lugar...
é ver, é crescer, é amar, é ser amado.
Quem lê está sempre acompanhado.
(Lourdes Custódio)¹¹

Esta citação está no livro “Música no Jardim de Infância”, da escritora e educadora de infância Lourdes Custódio. Embora destinado ao público infantil, com enfoque nas canções, a obra aposta na qualidade de momentos de diversão e ternura vivenciados na escola e em família, ou seja, focada na questão de aprendizagem e de prazer não só pela leitura como por outras artes. Neste trecho podemos evidenciar os princípios da leitura literária e de incentivo à formação de leitores, visto que deixa claro que a leitura acontece quando a pessoa está fisicamente acordada, e mesmo assim, é facultada a ela a possibilidade de sonhar acordada e viajar sem sair do lugar, oriunda do envolvimento entre o leitor e a obra, e da imaginação aguçada pelo texto literário.

Para Candido (2017, p. 175), “a literatura é o sonho acordado das civilizações”, pois o autor diz que ela confirma ou nega, propõe e denuncia, apoia e combate, oportunizando várias possibilidades para vivermos entre estes oximoros, compostos por palavras de sentidos opostos que são combinadas de modo a parecerem contraditórias, e que são pertencentes à formação humana.

As obras têm características de acordo com a faixa etária para atender às fases existentes no desenvolvimento do ser humano, mas, de forma geral, visam formar pessoas, cidadãos, ajudá-los a crescer, a se conhecer, a se compreender e a curtir as emoções que fervilham dentro nós. É por esta interação do leitor em relação às histórias que podemos dizer que ‘quem lê sempre está acompanhado’. A literatura é um meio de conectar-se com si mesmo e com o outro, por meio de uma rica experimentação estética.

O nosso crescer fisiológico é finito enquanto o intelectual é infinito, visto que estamos sempre a pensar e a aprender. Portanto, a literatura pode ser atemporal, quando usada para qualificar algo ou alguém que não é afetado pelo passar do tempo, ou seja, que faz parte de qualquer época ou tempo. Podemos citar como exemplo William Shakespeare, autor que escreveu há 400 anos, e continua sendo lido, encenado, citado e estudado. Ele não escreveu sobre o seu tempo, e sim sobre as pessoas, sobre paixão que não deu certo, ciúme, cobiça,

¹¹ Fontes: <http://www.safa.com.br/infantil/infantilpag2-g.php> e <http://resumos.netsaber.com.br/resumo-3460/musica-no-jardim-de-infancia>. Acesso em: 29/07/21.

traição, inveja, enfim, situações do cotidiano dos indivíduos e suas relações. No entanto, devemos considerar a temporalidade quando tratamos da atemporalidade, pois está diretamente ligada à noção de valor da sociedade, e isso nos desloca a repensar esses condicionamentos romantizados acerca do literário.

“A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (CANDIDO, 2017, p. 177). Uma das características distintivas dos textos literários é a sua função poética, organização específica das palavras e um elevado nível de criatividade. Outra é a plurissignificação quando as palavras no texto literário assumem vários significados. Valoriza-se no texto a linguagem conotativa, ou seja, o sentido figurado. Encontramos a ficcionalidade, isto é, os textos baseiam-se no real, transfigurando-o, recriando-o. Há ênfase na função poética da linguagem, na qual o texto literário manipula a palavra, revestindo-a de caráter artístico.

Durante o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa, um dos enfoques é o texto em seus variados contextos, permitindo que haja uma troca permanente de ideias, questionamentos e posicionamentos, respeitando assim as individualidades e as necessidades dos envolvidos no processo. Um texto literário é uma construção textual de acordo com as normas da literatura, com objetivos e características próprias, como linguagem elaborada de forma a causar emoções no leitor e a despertar o interesse pela leitura.

Para Marcuschi (2003), tanto os textos informativos como literários são necessários e importantes, assim como o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Mas o texto literário desperta a imaginação, a criticidade e a curiosidade em busca de novos conhecimentos e articulações com outras leituras e fatos da vida.

A leitura literária requer liberdade, cujo único limite é o respeito pela leitura do outro, que pode apresentar suas singularidades. As preferências de cada um são respeitadas para que ocorra de fato uma leitura literária. A mediação docente instiga a imaginação de cada aluno no pacto com o texto. Tal fato constitui um componente essencial do processo escolarizado de leitura literária.

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 31)

A autora coloca que o objetivo principal da educação literária é a formação integral do indivíduo, pois a linguagem não é apenas um meio de comunicação, de conhecimento, mas um objeto de admiração, como espaço de flexibilidade e criatividade. Misturada à vida social, a leitura literária merece atenção da comunidade, por constituir uma prática capaz de questionar o mundo já organizado, propondo outras direções de vida, interações e de convivência cultural.

Mas o que a leitura literária desperta? O envolvimento provocado pelas palavras que emocionam, que alegram, que surpreendem, que desconcertam, que bailam, que brincam, que correm, que criam mundos e que podem provocar satisfação. Enfim, esta envoltura é despertada por: imaginação (faculdade de criar a partir da combinação de ideias); criatividade (inventividade, inteligência e talento, natos ou adquiridos, para criar, inventar, inovar); afetividade (momento de cumplicidade e companheirismo com a obra ou de compartilhamento com outras pessoas sobre esta, pela emoção propiciada); dialogicidade (pelas “vozes” do autor, leitor, narrador e personagens, ou pela troca de experiências com outros sujeitos); respeito à opinião do outro quando oportunizado o conhecimento de interpretações diferentes; senso crítico (convite para pensar sobre).

Estimular o hábito da leitura auxilia o desenvolvimento em vários âmbitos como cognitivo, emocional e sociocultural. Além disso, o texto literário abre as portas da imaginação e proporciona conhecimentos diferentes e singulares para cada indivíduo. A literatura e formação literária são meios de transformação social. A curiosidade pode ser despertada para a leitura, para busca de conhecimentos, para dar sentido ao que acontece nas histórias, por meio das vivências, dos textos e imagens. Toda modalidade de linguagem, de natureza verbal ou não verbal, pode ser contextualizada em sala de aula, na perspectiva que o aluno se aproprie da leitura, reflita e possa incluir mecanismos da norma culta, entendendo as situações de seu emprego.

O artista plástico Eduardo Kobra¹², que tem suas obras espalhadas pelos cinco continentes, criou um novo mural inspirado em obras literárias, na literatura, como forma de incentivo à leitura em uma escola privada de Sorocaba, São Paulo. A questão imagética é muito atraente, pois são traços realistas e cores vibrantes, características do trabalho dele. De acordo com Candido (2017, p. 177), “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de

¹² Carlos Eduardo Fernandes, conhecido com o nome artístico de Eduardo Kobra, nasceu no Jardim Martinica, na zona sul de São Paulo, no dia 1 de janeiro de 1976. É um artista plástico brasileiro. Grafiteiro e muralista. É autor de diversos murais em escala monumental espalhados por vários países. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/eduardo_kobra/#:~:text=Eduardo%20Kobra%20\(1976\)%20%C3%A9%20um,1%20de%20janeiro%20de%201976](https://www.ebiografia.com/eduardo_kobra/#:~:text=Eduardo%20Kobra%20(1976)%20%C3%A9%20um,1%20de%20janeiro%20de%201976). Acesso em: 22/01/21.

objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”.

A convivência com as múltiplas linguagens como música, pintura, fotografia, cinema, e outras formas de utilização do som e da imagem se articulam e podem ser exploradas no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. O professor pode propiciar a construção de leituras, de outro lado, estabelece, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história de sentidos do texto.

Figura 1 - Mural feito por Eduardo Kobra



Fonte: Drone Cyrillo, 2021

Na reportagem do G1¹³, houve uma pesquisa feita pelo Instituto Pró-Livro na qual foi identificada que o Brasil perdeu quatro milhões e seiscentos mil leitores nos últimos quatro anos. E o artista se sensibilizou pela questão da promoção da leitura e pela valorização do acervo literário nacional, e pela primeira vez, solicitou sugestões de internautas para desenvolver uma obra sua.

Estou preparando um painel para destacar a importância dos livros, das obras da literatura brasileira. Quero sua ajuda para saber quais livros devo destacar. Comente aqui: qual seu livro brasileiro favorito? Qual obra mais marcou sua infância? Vamos fazer esse mural juntos?”, pediu no Instagram, semanas antes de iniciar o trabalho. A publicação recebeu mais de 4 mil sugestões de títulos nacionais e o artista selecionou 150 para colocar nesta obra de arte urbana. Os principais livros sugeridos foram *Iracema* (1865) de José de Alencar e *Sagarana* (1946) de Guimarães Rosa (Portal G1, 2021).

Desta forma, ele trabalhou a leitura, predominantemente com imagens, em consonância com as mídias sociais, despertando através da interatividade, o incentivo à

¹³ CORREA, Mayara. **Kobra cria mural inspirado em obras literárias como forma de incentivo à leitura no interior de SP**. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2021/01/22/kobra-cria-mural-inspirado-em-obras-literarias-como-forma-de-incentivo-a-leitura-no-interior-de-sp.ghtml>. Acesso em: 22/01/21

leitura, uma aproximação da arte com os livros, pois ambas são veículos de comunicação e conhecimento; ainda reforça a importância da leitura na educação, pois a arte está na parede de uma escola, na qual muitos que possam pelo local podem admirar ou se inspirar. Os clássicos brasileiros predominaram na pesquisa dos internautas, e conseqüentemente, nas prateleiras de livros do mural em tela. Kobra publicou em suas redes sociais:

O menino que sobe as escadas para alcançar um livro simboliza o esforço pelo conhecimento — e os degraus vencidos a caminho dos sonhos, dos objetivos de vida. Inauguro aqui em Sorocaba este mural com o qual quero passar a mensagem da importância da leitura (...) A literatura nos ajuda a chegar a lugares mais altos.

A obra mostra um menino subindo as escadas de uma estante à procura de um livro, mas o que ele procura pode estar muito além das seis prateleiras de livros, repletas de títulos da literatura brasileira, retratadas em um painel com 14 metros, pois através da leitura, da imaginação, podemos transmutar entre galáxias, fazer viagens, conhecer outros seres, enfim, podemos mudar de dimensão, incorporar, figuradamente, personagens, ou se identificar ou entender melhor a realidade vivenciada.

Esta viagem literária acontece, por exemplo, com dois personagens de clássicos da literatura que vivem no universo das histórias dos livros: Dom Quixote, personagem do livro escrito pelo espanhol Miguel de Cervantes y Saavedra que foi publicado em Madrid, no ano de 1615, e, Madame Bovary, que é um romance escrito por Gustave Flaubert, na França, em 1856, mencionado anteriormente pela imaginação da personagem a partir das leituras românticas que faz. Na primeira obra o protagonista da obra é Dom Quixote¹⁴, um pequeno fidalgo castelhano que perdeu a razão por muita leitura de romances de cavalaria e pretendia imitar seus heróis preferidos.

As duas obras citadas acima não fazem parte da literatura brasileira, logo não estão nas prateleiras do Kobra. Mas são clássicos conhecidos pela manifestação de liberdade de nossos sentimentos durante e após a leitura de um livro. Esta magia é proporcionada pela obra literária.

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinação de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse. (COLOMER, 2007, p. 15)

¹⁴ O romance narra as suas aventuras em companhia de Sancho Pança, seu amigo fiel e companheiro que tem uma visão mais realista. A ação gira em torno de três incursões da dupla por terras de La Mancha, de Aragão e de Catalunha. Nessas incursões, ele se envolve em uma série de aventuras, mas suas fantasias são sempre desmentidas pela realidade. O efeito é altamente humorístico.

A autora trata da literatura colocando que durante os séculos ela transmitia valores, questões éticas, formação moral, provenientes do quadro econômico, social, político e ideológico da época, e também foi eixo para o ensino das línguas. Com a revolução industrial, no século XVIII, aperfeiçoa-se a tipografia e expande-se a produção de livros, e a proliferação dos gêneros literários. Por volta da segunda metade do século XIX, a leitura de textos e autores brasileiros já constituía um hábito até certo ponto arraigado entre os privilegiados, dando notoriedade a nacionalidade. Toda esta propagação não significa que os alunos tenham acesso às obras ou interesse pelos livros lidos, mas há muitas obras, autores e artistas que demarcam as fases da literatura no Brasil.

A leitura articula memórias, saberes, cultura e aprendizagens, levando-nos a pensar que o leitor é quem traz a significação ao texto, enfocando-o, relacionado a diversos universos preexistentes, que expressam a transdisciplinaridade do conhecimento humano. Para Candido (2017, p. 191), “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura, em todas as modalidades, em todos os níveis é um direito inalienável”. Esta explanação do autor é bem forte, pois coloca a literatura como um direito inalienável, ou seja, que não pode ser vendido ou cedido, é pertencente ao ser de maneira intransferível todo o conhecimento, o saber, as vivências e as experiências das histórias, dos textos lidos.

Generosamente, podemos partilhar, mas não transferir o todo apreendido. Há uma comparação com os direitos humanos que resguardam a vida e a condição humana, que reconhecem e protegem a dignidade de todos. Portanto, a literatura assume este patamar de reconhecimento, de necessária para a vida, elemento que contribui para formação integral das pessoas, assim como os direitos do leitor de Pennac.

Neste cenário, pensando no cumprimento deste direito inalienável de Candido (2017) na educação e para a vida, lembramos da história mundial. Na antiguidade, ler era restrito aos nobres e intelectuais. Com o tempo, a atividade tornou-se um agente de socialização e hoje assume um impacto individual, porém alguns fatos históricos por questões políticas, por regimes governamentais, de alguns países, a educação não foi destinada para todos, conseqüentemente, o ato de ler também não. A leitura foi proibida devido à sua reflexibilidade sobre as situações, à influência nas ações das pessoas e à possibilidade de igualdade social. Portanto, o direito inalienável à literatura nestes casos não foi garantido pelo poder atribuído à produção de leitura.

Orlandi (1999, p. 36)

Propõe o acesso a esse conhecimento, mas não especifica quem pode e em que condições sociais isso pode acontecer. Esse acesso, segundo o que penso, não é nem

necessário, nem suficiente para transformação que não tenha direção dada pela classe dominante. Além disso, não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele.

A autora coloca a questão da acessibilidade e da apropriação da leitura que possibilita conhecimentos além das organizações políticas e governamentais, de forma ampla, mais a frente de acesso à aprendizagem formal, de decodificação de símbolos linguísticos. Reforça o modo desta em nossa historicidade pelas informações obtidas, pelas falas emitidas, pelas brincadeiras com as palavras ocorridas, pelas imagens analisadas e toda produção de sentido atribuída pelo entendimento das situações. O que seduz neste movimento é a possibilidade de rememorar o passado, projetar o futuro e ainda provocar os leitores para pensarem mais adiante do que foi escrito, o suficiente para transformar algo.

Desta forma, nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e de seu segmento social. E pensando no direito de apropriar-se da leitura, iremos dialogar com o instigante texto literário “Ler devia ser proibido”¹⁵, de Guiomar de Grammont.

No texto “Ler devia ser proibido”, tem uma intenção sarcástica, ou seja, a autora diz o contrário do que se quer dar a entender, usa as orações em sentido oposto ao que deveria ser empregado. Podemos dizer que existe, na produção do discurso, uma atitude potencialmente irônica, já que a construção do sentido irônico depende, além do ironista, também do interlocutor ou leitor. A força da ironia está sempre na construção de um campo de cumplicidade entre os sujeitos. Portanto, o contexto da proibição da leitura faz uma crítica à liberdade de pensamento, ao acesso ao conhecimento, ao posicionamento, nos mais variados sentidos do ser humano.

A autora nos faz refletir, despertar e compreender a importância da leitura na transformação do homem diante da sociedade, em sua formação integral, colocando inúmeras possibilidades para alcançar novos horizontes. Ela traz como ideia central do texto que ler faz os homens pensarem, torna-os mais humanos, mais conscientes de seus direitos e menos manipuláveis, menos limitados diante das circunstâncias da vida, e, por isso, devia ser proibido.

Identificamos no texto “Ler devia ser proibido” a função metalinguística, pois é a linguagem que descreve sobre ela mesma, utiliza o próprio código para explicá-lo. A mensagem tem o propósito de descrever e falar dela mesma, no caso a escrita que pressupõe

¹⁵ GRAMMONT, Guiomar. Ler devia ser proibido. In: PRADO, J; CONDINI, P. (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999, p. 71-73. Disponível em: <http://www.leialivro.com.br/ler-devia-ser-proibido-guiomar-grammont/> Acesso em: 29/07/21

uma leitura sobre o ato de ler, utilizada para explicar, analisar e refletir sobre o próprio código. Em “Ler devia ser proibido”, várias são as referências aos textos literários, tais como: ler pode provocar o inesperado; pode fazer com que o homem crie atalhos e caminhos que devem necessariamente ser longos; ler pode gerar invenção; os livros estimulam o sonho, a imaginação, a fantasia.

A leitura literária é a ação do leitor que constitui uma prática cultural de natureza artística, social, ética e estética com o texto lido, uma interação emotiva, prazerosa ou não. O gosto da leitura acompanha seu desenvolvimento. O pacto entre leitor e texto inclui a dimensão imaginária, em que se destaca a linguagem como foco de atenção, pois através dela se inventam outros mundos, em que nascem seres diversos, com suas ações, pensamentos e emoções.

1.3 Por quais caminhos as narrativas podem nos levar?

Era uma vez um professor...
Era uma vez um guerreiro,
esperançoso, sonhador,
transformador, conselheiro.

Era uma vez uma luz
que ilumina e conduz
a caminhada da vida.
Com livros e giz na mão
nos ensina a direção
na estrada a ser seguida...

Dei um pulo pro Sudeste
e vi com meu coração
como é belo um professor
formando um cidadão.
Mesmo com dificuldade
encara a realidade
e enfrenta qualquer perigo
vestindo sua armadura
de educação e cultura.
Um mestre, herói e amigo...

Era uma vez um professor
que nasceu dessa mistura,
de terra, gente, suor
educação e cultura.
Era uma vez um país
que será bem mais feliz
e muito mais promissor
quando seu povo pensar

e enfim valorizar
a luta do professor.
Bráulio Bessa¹⁶

“Era uma vez um Professor” é um cordel composto e interpretado pelo nordestino Bráulio Bessa, no qual declama em linguagem popular, regional e informal a sua visão do professor em cada região brasileira, mas em suas especificidades regionais considera que todos os educadores podem ser heróis do dia a dia, que mesmo com a luta diária de desempenho de suas funções, faz das experiências difíceis desafios a serem vencidos. Esta pesquisa prioriza as narrativas de professores, as falas destes guerreiros, como instrumento de análise em que as experiências positivas ou negativas têm extrema relevância para corroborar com o profissional “esperançoso, sonhador, transformador”. O autor, que ficou famoso após postar vídeos na internet para propagar a tradicional literatura de cordel, trouxe a leitura deste gênero para a contemporaneidade através de suas declamações em mídias sociais. Sua principal função social é informar, ao mesmo tempo que diverte os leitores, com suas histórias contadas em versos sobre folclore brasileiro, religiosos, profanos, políticos, episódios históricos, realidade social, enfim, temas diversos com o uso de humor, ironia e sarcasmo, tendo a presença de rimas, métrica e oralidade.

O cordel em tela termina falando da necessidade de valorização do professor, após abordar várias nuances do percurso desta profissão, mostrando a importância da profissão docente e a necessidade de reconhecimento. É válido lembrar que o professor junto à família e à sociedade é responsável pela formação dos indivíduos, tendo como função fazer com que as sementes cresçam, floresçam e deem frutos capazes de alimentar os novos tempos. Lembrando que as sementes germinam e evoluem em tempos diferentes, da mesma forma que acontece com o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, ensinar não significa aprender simultaneamente e nem todos ao mesmo tempo, como nos diz Fontoura (2011).

Nos versos é mencionado que o professor é um guerreiro, esperançoso, sonhador, transformador, conselheiro, entre outros adjetivos. Imaginem quantas histórias, em cada uma das situações (como guerreiro, sonhador, conselheiro, ...), estes docentes poderiam nos contar. História de vidas podem favorecer uma boa articulação da reflexividade, da perspectiva crítica e transformadora, a partir do trabalho baseado nas dimensões subjetivas sobre o tempo, a memória e a lembrança. Ensinamos um pouco do que somos em lugares aprendentes.

¹⁶ BESSA, Bráulio. Era uma vez um Professor. **Portal E-docente**. Disponível em: https://www.edocente.com.br/wp-content/uploads/2019/09/Poema-Era-uma-vez-um-professor-Bráulio-Bessa.pdf?utm_source=conteudo&utm_medium=kit&utm_campaign=melhores%20do%20ano. Acesso em: 29/01/21.

Josso (2020) enfatiza a diferença entre “a história de vida” que abraça a temporalidade de uma vida e “a história de vida”, que é tematizada para explorar um problema específico, geralmente em vínculo com o itinerário profissional, mas também com temas existenciais como as questões de vida. Esta distinção é para mostrar que diferentes práticas de narração poderiam encontrar lugar no âmbito do paradigma biográfico em Ciências Humanas.

Parece-me que as narrativas biográficas se converteram, em muitos casos, em salvavidas que talvez nos permitam resistir às tempestades e turbulências que já estão se manifestando e aquelas que nos esperam a curto prazo, preservando, no mínimo, a autoestima para imaginar soluções temporárias e um mínimo de solidariedade para encontrar formas viáveis de cooperação, na esperança de que possam se tornar focos de renovação social e política. (JOSSO, 2020, p. 42-43)

Perceber a essência e a reflexibilidade sobre a construção de vida pode ser um caminho a ser percorrido por meio das narrativas de histórias que nos formam, nos constituem, pois somos seres de cognição, de memória e de emoções. A partir destas concepções de formação, de constituição e de vida das pessoas, que se destaca a importância das narrativas para o processo formativo.

E parafraseando Josso (2020), no campo da educação e da formação, há a possibilidade de construção de um olhar renovado de si mediante práticas de alteridade, ou seja, pela natureza ou condição do que ou de como o outro é. Continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia das pessoas, as relações que se estabelecem entre os sujeitos indagativos. As narrativas podem nos levar para o nosso próprio caminho de formação, sendo este trilhar com plena consciência da própria escolha e dos desafios que podem ser encontrados no presente e no futuro.

Fontoura (2011, p. 65) afirma que

A pesquisa qualitativa na atualidade reconhece que o conhecimento é constituído em grande parte pela forma com que é comunicado, como pela fala, pela escrita, pela dança, pelos gestos, pelo silêncio, e pontuam que formas alternativas de conhecimento requerem modos adequados de representação.

A colocação da autora aborda o propósito de nosso trabalho que não é quantificar, como acontece nas pesquisas quantitativas, que expressam com números e exatidão sua cientificidade. Nosso enfoque é na produção dos conhecimentos humanos e sociais, e como somos seres humanos diferentes, não temos como precisar e comprovar como acontece no conhecimento considerado científico, o que não invalida e nem minimiza a valorização dos resultados que visam melhorar a vida da população, o nosso fazer diário, tornando-os assim, confiáveis.

As mudanças sociais geram novos problemas pessoais e coletivos, o que nos instiga a perceber que nossas representações e nosso ponto de vista de observação se tornaram insatisfatórios, até obsoletos ou marcados historicamente. Com isso, podemos dizer que pesquisadores e profissionais foram forçados a mudar a maneira de trabalhar em relação às mudanças significativas. Desta forma, a escrita passou a ser um método de investigação, por meio das narrativas, das fontes (auto) biográficas, constituídas por histórias de vida, relatos orais, fotos, memoriais, entrevistas, entre outras, que se configuram como objeto de investigação transversal nas ciências sociais e humanas. Para fins deste trabalho optamos pela abordagem narrativa.

As narrativas são apreciadas à luz de Josso (2010), que acredita que uma prática narrativa, qualquer que seja a forma, oferece uma possibilidade de experiência, de autoconsciência, por meio de nosso alter ego e nossas responsabilidades, como sujeitos envolvidos no que já existe e no futuro próximo.

Coadunando com as narrativas, trabalharemos com conceitos de experiência defendidos pela mesma autora, a partir do que foi observado, sentido, experimentado e vivido, transformando-se em sabedoria de vida e significativas experiências que podem enriquecer as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Segundo a autora, "para compreender a construção da experiência, devemos considerar três modalidades de elaboração: 'ter experiências'...'fazer experiências'...'pensar sobre as experiências'..." (JOSSO, 2010, p. 51). Desta forma, as narrativas são construídas, centradas em vivências (ter), nas práticas (fazer) e nas reflexões (pensar) sobre estas.

Se esta reflexão é uma das formas de atenção consciente de si mesmo, é possível intervir na formação do sujeito de maneira mais criativa, conseguindo, assim, um melhor conhecimento dos seus recursos e objetivos. Como a narrativa congrega e entrelaça experiências muito diversas, é possível interrogarmos sobre as escolhas, as inércias e as dinâmicas. A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente. (JOSSO, 2010, p. 38)

A reflexão, que é o pensar sobre, é o primeiro ponto, pois, para a autora, quando você reflete a partir do que foi observado, sobre uma vivência, que é o ter, e este movimento de refletir te toca, provoca sensações e reflexões, esta vivência se transforma em experiência formadora, por meio do processo formativo vivenciado que constitui quem é a pessoa, e interfere, de maneira positiva, a partir da análise realizada, na prática do indivíduo, que é o fazer. A narrativa é formativa no sentido de formação de si. É o personagem que se faz contando.

Não me parece exagero dizer que o conceito de experiência de vida é provavelmente o conceito fundador do nosso paradigma, mas verificaremos essa afirmação se reservarmos algum tempo para fazer uma distinção entre as experiências que marcam nossos dias e nossas noites – que são esquecidas ou permanecem lembranças mais ou menos precisas – e a experiência como um ou mais aprendizados realizados mediante uma experiência específica para a pessoa ou uma sequência interativa de experiências. (JOSSO, 2020, p. 45)

A autora faz menção a uma distinção entre experiências que marcam nossos dias, que são os fatos, nossas lembranças, e as experiências com um ou mais aprendizados, mediante uma situação específica. Considerando estas duas percepções sobre experiências que constituem nosso ser, a última tem mais características, pela sua especificidade, de uma experiência formadora que podemos utilizar em nossas práticas profissionais docentes.

É importante o professor ficar atento às suas ações, tendo uma postura ética e mediadora, o vínculo afetivo entre professor e aluno, o diálogo, as intervenções pedagógicas, considerando a realidade do estudante. Ainda ao preparar as atividades para o desenvolvimento de suas práticas é indicado ter um planejamento pedagógico, infraestrutura de trabalho, tendo a avaliação como um instrumento de aprendizagem, buscando uma formação integral, com visão crítica e reflexiva. É preciso refletir, pensar, avaliar nossa prática pedagógica, a fim de aprimorarmos nossas ações mediante o retorno da turma em relação à proposta. Esta receptividade das atividades nos ajuda a mensurar o nosso trabalho e o interesse dos discentes.

A vigilância do meu bom senso tem uma importância enorme na avaliação que, a todo instante, devo fazer de minha prática...é o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade. (FREIRE, 2002, p. 25)

Como Freire (2002) coloca, o bom senso para a avaliação e autoavaliação das práticas pedagógicas perpassa pela clareza e objetividade do que vamos ensinar, a quem, quais objetivos pretendemos alcançar, para planejar os conteúdos e organizar as estratégias. Esta liberdade e autoridade nesta produção de conhecimento, quando compartilhada com interesses dos estudantes e com o que julgamos relevante trabalhar com aquela turma, torna-se mais interessante.

Quando a leitura em sala de aula é trabalhada como um meio e não como um fim, as atividades de leitura passam a ter sentido para o aluno que ao ver seus interesses e saberes já construídos por ele próprio serem contemplados no planejamento do professor, esforça-se para alcançar outros objetivos de aprendizagens. A aprendizagem para ser significativa deve

fazer sentido para quem aprende, deve fazer parte da sua vivência de mundo, de suas dores, angústias, certezas, alegrias e questionamentos do professor e dos alunos.

No entanto, em algumas situações, há uma lista de conteúdos a cumprir, o que pode comprometer a liberdade do professor. Mesmo encontrando este tipo de entrave, é importante para o processo de ensino “um trabalho com uma didática significativa, contextualizada e refletida” (FONTOURA, 2019, p. 299), pois o que é ensinado nem sempre é aprendido. O ensino-aprendizagem é um mesmo processo, com fases diferentes.

Na epígrafe foi destacada a região sudeste, que será a regionalidade de nossa pesquisa, mais precisamente no estado do Rio de Janeiro, no município de São Gonçalo, com Professoras de Língua Portuguesa que atuam com adolescentes e jovens dos anos finais do EF, em uma escola pública estadual da cidade em tela. O autor do cordel coloca a periculosidade enfrentada na realidade, muito repercutida e mostrada nos noticiários, mas também a preocupação e o compromisso com a formação, por meio de um trabalho de conscientização dos discentes do exercício de cidadania, da política voltada para o bem e para a coletividade, do respeito às diferenças, da busca de soluções e de alternativas que viabilizem a cultura da paz. A partir destas pontuações é interessante a clareza, a objetividade, a ternura e a dialogicidade na profissão docente.

Afinal, por quais caminhos as narrativas podem nos levar? Por caminhos desconhecidos, de descobertas, inovadores, assustadores, desafiadores, reflexivos, formadores e transformadores que percorremos a partir da leitura que fazemos, do sentido que damos e analisamos os fatos retratados por uma sequência de ações, relacionadas a um determinado acontecimento de uma série de experiências. Portanto, ao narrar não estamos sozinhos. Somos constituídos pelo outro. Falamos de si para o outro. No processo narrativo tomamos um lugar central para o outro. A interlocução das narrativas, por meio da troca de experiências, causa reflexões, deslocamentos e aprendizados.

Na área da educação, a pesquisa amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa e o profissional em formação. Fontoura (2011, p.78) diz que

Devemos aprender a ouvir o sujeito que vivenciou a situação que se quer estudar, o que implica em tê-lo como parceiro, como alguém que é ativo no estudo e que reflete sobre sua própria vida. Esta reflexão dos colaboradores, quando deixamos à tona aspectos tão particulares, é uma das diferenças entre bons trabalhos e intenções de pesquisa que podem vir constituir algo de fôlego e qualidade.

A reflexão biográfica, que se revela significativa do ponto de vista da nossa formação e transformação, nos permite ver de maneira mais clara os desafios de nossa existência e de nossa trajetória profissional. Ouvir as colaboradoras que fazem parte deste trabalho propiciou

uma imersão nos estudos teóricos sobre leitura, literatura e narrativas, e uma possibilidade de reflexão sobre nossas próprias vidas e práticas docentes.

E pensar as suas experiências, "diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências" (JOSSO, 2010, p. 54). Esta sucessão de trabalhos com experiências acerca da leitura literária na escola, para dimensionar o espaço da leitura no ambiente escolar, em consonância com a realidade vivenciada e com as possibilidades de trabalho, evidencia experiências formadoras narradas pelas participantes.

Josso (2010) menciona como uma das atitudes interiores indispensáveis para dinamizar esta elaboração de experiência uma abertura para si, para o outro e para o meio. A abertura para si oportuniza o repensar de suas atitudes e ações, quando generosamente compartilhada para o outro, possibilita troca de saberes. No caso de nossa pesquisa, a escola pode ser o meio, um espaço pedagógico, social, cultural e político que proporciona aprendizado mútuo e de formação crítica e consciente de docentes e discentes.

Entendemos que todo fragmento no coletivo é individual, mas o individual abriga as singularidades e especificidades que enriquecem os discursos, mostrando a importância que cada história tem e como estas contribuem para a formação do indivíduo. Por isso, realizamos uma entrevista coletiva para proporcionar a troca de saberes e vivências de experiências formadoras (JOSSO, 2010). E também, efetuamos entrevistas individuais, pois consideramos relevante este olhar para si, o lembrar para melhor entendimento da colaboradora sobre sua trajetória literária, e como isso a afetou e reflete na prática docente realizada no cotidiano.

Esta aprendizagem pela experiência contribui para o processo formativo, pois as recordações, sentimentos e pensamentos do momento vivido ressignificam e valorizam as lembranças. Pela importância desta reflexão, reavivando estas memórias, no caso das questões literárias que constituem a formação leitora das profissionais, é que realizamos as entrevistas individuais.

Esta parte do trabalho tem ênfase no conceito de recordações-referências de Josso (2010) e estas estão inseridas no conceito de experiências formadoras da autora. Logo, estas recordações permearam nossas conversas durante as entrevistas individuais. Pretendemos aflorar momentos reflexivos sobre a construção da formação leitora das colaboradoras, a fim de que possam pensar sobre a importância da família, da escola e de práticas docentes nos processos que oportunizam o hábito da leitura.

Um dos propósitos destas entrevistas é que as colaboradoras possam refletir em como as atividades que são desenvolvidas no cotidiano escolar podem contribuir para a formação

leitora dos discentes. Outro ponto, se a professora é leitora, possivelmente, terá uma outra relevância o trabalho dela com a leitura. Então, sensibilizá-las para rememorar este caminho literário é um movimento sincrônico e diacrônico constituído de vários registros que podem acarretar uma série de questionamentos e críticas.

Estas lembranças têm atribuições, segundo Ricoeur (2007, p.138)

A noção de atribuição de alguém dos fenômenos psíquicos em geral e dos fenômenos mnemônicos em particular, pode-se tentar uma comparação entre a tese fenomenológica e a tese sociológica. Uma fenomenologia da memória, menos sujeita ao que arrisco chamar de preconceito idealista, pode extrair da concorrência que lhe faz a sociologia da memória uma incitação a se desdobrar na direção de uma fenomenologia direta aplicada à realidade social, no cerne da qual se inscreve a participação de sujeitos capazes de designar a si mesmo como sendo, em diferentes graus de consciência refletida, os autores de seus atos. Esses desenvolvimentos são encorajados pela existência de traços do exercício da memória portadores da marca do outro.

Para o autor, há uma tríplice atribuição da memória, ou seja, a respeito de si mesmo, dos próximos e dos outros, que de alguma forma nos marcaram, o que é nomeado de núcleo mnemônico. Somos autores de nossos atos e nossa memória é atribuída a nós mesmos, pois ela é singular e particular. Também somos pertencentes a uma sociedade, nossas ações abarcam os mais próximos que são nossa família e os de convivência diária, e os outros que de alguma forma são participantes de determinada situação rememorada. A consciência refletida das memórias se dá em diferentes graus, de acordo com a intensidade, relevância e importância de como as vivências aconteceram.

Josso (2010) coloca que o campo de formação de professores não se pode limitar apenas às dimensões técnicas e tecnológicas. Necessita-se de uma compreensão mais profunda dos processos através dos quais as pessoas se formam. Guardamos pouco tempo em nosso cotidiano para conhecer ou rememorar o vivido. Estas lembranças não buscam trazer situações nostálgicas, mas entender a construção da própria identidade. Lembrar é uma forma de reconhecer-se.

Ao pensar em recordações, nos remetemos a tempos antigos, a lugares visitados e às vezes esquecidos. Mas não sou o passado, porque este ficou para trás, em nossas memórias, e nem o futuro. Sou o presente, o agora, que vive, avalia e julga. Mas os fatos marcantes que acontecem no passado constituem quem somos hoje e nos formam em processo contínuo para o futuro, pois somos seres em constante movimento, com emoções que transcendem.

As experiências de transformação das nossas identidades e da nossa subjetividade são tão variadas que a maneira mais geral de descrevê-las consiste em falar de acontecimentos, de atividades, situações ou de encontros que servem de contexto para determinadas aprendizagens... Esses momentos formadores, que podem durar

alguns instantes ou alguns anos, são quadros que colocam em cena um ou vários protagonistas em transações numa dramaturgia singular; numa brusca interrupção de duração ou de intensidade, numa observação, num exercício sistemático, numa simpatia, num afeto ou numa aversão por alter ego. (JOSSO, 2010, p. 42)

A autora defende as contribuições significativas do processo formativo, as aprendizagens experienciais que envolvem nosso ser de ação, de atenção consciente, de cognição, de afetividade, de imaginação, de sensibilidades, de emoções, que por meio de suas práticas profissionais desenvolvem uma vivência pedagógica de pensar, refletir e aprender.

Na pesquisa qualitativa usamos métodos de investigação que trazem diversas narrativas. Neste trabalho as professoras que colaboraram terão suas falas exploradas pelas suas percepções acerca da leitura e de suas práticas docentes, sem nenhuma espécie de julgamento, mas de análise em dois momentos distintos, constituídos por entrevistas coletiva e individuais.

A metodologia da Tematização de Fontoura (2011) foi a forma adotada para analisar os relatos das professoras de ambas as entrevistas, em diálogo com Josso (2010), a partir dos conceitos de experiências formadoras e de recordações referências, valorizando os conhecimentos e as práticas evidenciadas nas narrativas das professoras.

Segundo Fontoura (2011), esta metodologia é originada de experiências vividas em pesquisas relacionadas às ciências humanas, visto que os dados na pesquisa qualitativa não falam por si, sendo necessária uma análise sistematizada e detalhada para melhor aproveitamento dos achados. Fontoura (2011, p. 79) coloca que

A análise temática permite apreender núcleos de sentido nas entrevistas; os temas podem ser determinados a priori, com base na literatura adotada ou nas perguntas da pesquisa, ou podem depender do material coletado no campo e estabelecidas a partir dele; em geral utilizamos uma combinação das duas abordagens, trazendo alguns temas iniciais e complementando com temas do campo.

Para melhor entender as análises temáticas, o modo como são apreendidos os núcleos temáticos, Fontoura (2011) estabelece na Tematização alguns passos para análise das narrativas: transcrever todo o material coletado de forma oral; leitura atenta de todo material; demarcação do que é considerado relevante ao corpus de análise; agrupar dados, levantando os temas; definir unidades de contexto (sinalizações de trechos das transcrições) e unidades de significados (palavras ou expressões); esclarecimento do tratamento de dados, a partir das unidades de contexto do corpus; interpretação propriamente dita, à luz de referências teóricas.

Seguindo os passos mencionados acima, as análises das entrevistas foram feitas, juntamente com as considerações dos conceitos de experiências de Josso (2010), nos quais as envolvidas sinalizaram algumas vivências significativas no trabalho com a leitura que,

poeticamente, as atravessaram, as tocaram, as fizeram refletir de forma profunda, transformando-se em experiências formadoras.

Assim, resumimos e reiteramos que os diálogos metodológicos aconteceram pelas Narrativas à luz de Josso (2010) em consonância com a Tematização de Fontoura (2011) que sistematiza a análise de dados das narrativas, por meio dos discursos obtidos em entrevistas realizadas em dois momentos, o individual e o coletivo, nos quais a Leitura e Literatura estão em foco.

Mediante a realidade pandêmica que vivenciamos, a forma como as entrevistas aconteceram está relatada a seguir, assim como o detalhamento das análises dos dados oriundos das narrativas das colaboradoras encontra-se em capítulo posterior. Ressaltamos que as abordagens teóricas não se esgotam com o final deste capítulo, visto que todo o desenvolvimento da análise de dados das narrativas culmina na fundamentação teórica dos temas abordados, na qual os autores que alicerçam esta pesquisa continuam dialogando com o material apresentado.

Roberto Carlos canta “se chorei ou se sorrir, o importante é que emoções eu vivi”¹⁷, ou seja, a expressão da emoção, sendo riso ou choro, demarca a relevância do momento vivenciado pelo nosso ser de emoção, como Josso (2010) compreende como um dos campos de nosso ser. Falar do ser de emoção é pensar no contexto emocional em que esta pesquisa aconteceu com todos os envolvidos e com a população mundial, pois muitos choram pelas circunstâncias do momento pandêmicos e outros sorriem porque a vida continua, com restrições, mas continua, e o importante é vivê-la, buscando transformar os acontecimentos em experiências de vida e formação.

¹⁷ Música Emoções, composta por Erasmo e Roberto Carlos, em 1981. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/roberto-carlos/emocoes-letras.html> Acesso em: 29/01/21.

2 CENÁRIO EM QUE ACONTECEU A PESQUISA

Figura 2 – Quando eu iria imaginar em minha vida viver como a Família

Jetson¹⁸



Fonte: MaterniarTE, 2020

Enquanto nos desenhos animados dos Flintstones os personagens viviam num mundo com máquinas tracionadas por aves e dinossauros, no período pré-histórico, nos Jetsons, a família Jetsons e toda população estavam no futuro e conviviam com um grande avanço tecnológico. Estas ações que pareciam tão distantes, tornaram-se muito semelhantes com nosso presente.

Só faltou o deslocamento de jatinho pelo espaço como os Jetsons, ou em naves superpoderosas como nos filmes e games do Star Wars pelas galáxias. Bem, muitas das vivências dos desenhos dos Jetsons passaram a ser experiências fantásticas em nossa vida cotidiana, não em outra órbita, mas aqui no planeta Terra, no mundo permeado de possibilidades tecnológicas e acessibilidade de interação virtual entre as pessoas.

O nosso cotidiano foi totalmente alterado e assumimos múltiplas funções, em um formato diferente, por tudo que estamos vivenciando. Nós e o mundo fomos surpreendidos pela pandemia da COVID 19, e ficamos em isolamento social. Em tempos pandêmicos, as rotinas de muitas pessoas foram intensificadas como profissional, estudante, pesquisadora, dona de casa, entre tantas outras que evidenciaram a multiplicidade de funções simultâneas.

¹⁸ MATENIARTE. Estamos vivendo o futuro (do desenho da família Jetson). **Pinterest**. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/273593746101049219/?autologin=true>. Acesso em: 30 jul. 2020.

Porém, em meio às incertezas, medos e angústias, os professores do programa de Pós-graduação no curso de Mestrado em Educação, Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da FFP/UERJ mantiveram o vínculo com a turma, propondo a continuidade dos nossos encontros mesmo que sem a obrigatoriedade, a princípio, e sempre se preocupando em saber como estávamos, com o bem-estar do próximo, percebendo assim as singularidades e se posicionando de acordo com cada uma. Foi acolhedor e oportunizou trocas de emoções, sensações, aprendizados e conhecimentos, o que nos fortaleceu. Sabe aquele ensino que exige escuta que Paulo Freire pontua como importante? Então, aconteceu durante todo o tempo, de forma sensível e fraterna. E isso, fez total diferença para os discentes.

O Covid¹⁹ é a junção de letras que se referem a (co)rona (vi)rus (d)isease, o que podemos chamar da "doença do coronavírus". Já o número 19 está ligado ao ano de 2019, quando os primeiros casos foram publicamente divulgados. Portanto, todo este cenário foi modificado pela presença de um vírus, seres muito simples e extremamente pequenos que ocasionaram um efeito mundial enorme, e o Boaventura (2020, p. 10-11) discorre sobre a trágica transparência do vírus, dizendo que

O sentido literal da pandemia do coronavírus é o medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível... O invisível todo-poderoso tanto pode ser o infinitamente grande (o deus das religiões do livro) como o infinitamente pequeno (o vírus). Em tempos recentes, emergiu um outro ser invisível todo-poderoso, nem grande nem pequeno porque disforme: os mercados.

Pela excepcionalidade do momento, este ‘inimigo invisível’ nos causou medo, intensificou as desigualdades existentes no mundo e nos fez repensar nossas formas de estudar e pesquisar. Todo este contexto é importante ser destacado e explicitado, para entender como as disciplinas necessitaram de adaptação, adequação e reestruturação, assim como o formato de realização das entrevistas.

As questões metodológicas, didáticas, curriculares e avaliativas foram reformuladas, e com isso, a tecnologia passou a ser uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do processo educacional, pois os encontros passaram a ser online. Santos (2009, p. 5667) coloca que

A educação de qualidade independe da modalidade. É possível ter educação de qualidade presencial, a distância, online e em desenhos híbridos. Contudo, o exercício de distinguir e caracterizar cada modalidade educacional nos habilita a dizer de que lugar falamos ou defendemos nossas ideias.

¹⁹ Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19#:~:text=Compartilhar%3A,primeiros%20casos%20foram%20publicamente%20divulgados>. Acesso em: 20/09/21.

Para acompanhar os estudos no formato da educação *online* é preciso ter recurso tecnológico, acessibilidade e disponibilidade. Esta diferenciação entre educação online e educação a distância (EaD) foi sinalizada em nossas conversas, da mesma forma que os conceitos de aulas síncronas e assíncronas. Desta maneira, tais pontuações possibilitaram nos localizarmos melhor no espaço e tempo, e na nova modalidade de nossos encontros que foram online, tanto síncronos quanto assíncronos.

Como diz Rancière (2005, p. 47), “tudo está em tudo”, o que evidencia a amplitude e a importância dos conhecimentos, pois quem primeiro se torna reflexível são as ciências sociais e humanas. É ratificando esta validade das produções cotidianas que narramos o olhar do professor sobre a prática docente com a leitura literária.

2.1 Entrevistar? Como? As escolas estão fechadas

Os acontecimentos, atividades e situação não são fixos e nem permanentes, porém, fazer o Mestrado em tempos pandêmicos, mais especificamente a parte das entrevistas, foi desafiador. Inicialmente, pensamos em realizar encontros com os professores, no formato de rodas de conversas, na escola pública que trabalham. Mas, como? As escolas estavam fechadas em processo de encontrar caminhos para manter o vínculo com os alunos e dar continuidade ao processo ensino aprendizagem, em virtude da necessidade da nova modalidade de ensino, e dos entraves encontrados para busca de conhecimentos, acessibilidade e recursos.

Para ter acesso aos encontros que geraram as narrativas e as análises das mesmas foi necessário repensar este percurso em virtude da pandemia da COVID 19, a qual surpreendeu e mudou os planos de todo o mundo, pela necessidade do isolamento social de forma presencial e todos os outros cuidados. Como encontrar uma escola, com tudo fechado, para desenvolver uma pesquisa? Como estabelecer uma comunicação com professores que não te conhecem e estão com múltiplas funções, incluindo os desafios cotidianos para manter um ensino de qualidade?

Logo, pela excepcionalidade do momento, após o amadurecimento da funcionalidade da nova modalidade de ensino pelos sistemas educacionais, de novas propostas de trabalhos pedagógicos, a reabertura cautelosa e fracionada das escolas para assuntos de ordem predominantemente administrativa e burocrática foi acontecendo. Desta forma, viabilizou a

possibilidade de continuar realizando as entrevistas, porém, mudando o formato de rodas para telas de conversa. Os encontros poderiam acontecer em plataforma *online*, no formato telas.

Estas telas de conversas são janelas que nos possibilitam ver e ouvir o outro. Enfim, saber o que se passa do outro lado. Mesmo que este outro lado não seja ali, mas acolá, em algum lugar do planeta que haja conectividade. Mas, se os professores estão trabalhando, majoritariamente, de forma remota, como entrar em contato com eles?

Mantivemos a ideia inicial de realizar entrevistas com professores de Língua Portuguesa de uma escola pública. Então, o primeiro movimento foi escolher uma escola pública que tivéssemos contato com algumas pessoas, pois acreditamos que desta maneira, seria mais fácil a aceitabilidade do público-alvo para a pesquisa.

Portanto, foi realizada uma ligação para a Diretora Adjunta de uma escola pública estadual do município de São Gonçalo, explicado sucintamente o trabalho a ser realizado. Esta demonstrou interesse, colocou-se à disposição de contatar os professores de Língua Portuguesa que atuam de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Este contato foi realizado por ela, que retornou com os telefones dos docentes que autorizaram a cessão dos números e demonstraram o interesse em conversar sobre a pesquisa. Não sabemos o total de pessoas consultadas, mas recebemos 6 (seis) contatos.

Ligamos para cada uma das professoras (todas são mulheres), explicando brevemente a temática da pesquisa e o formato desenhado para as entrevistas, ou seja, um encontro coletivo e outro individual. Então, após o aceite em participar, dado por todas, foi preenchida uma planilha, com os seguintes pontos: nomes das participantes; anos de escolaridade que trabalham; três opções de dias de semana e turno para os encontros *online*; e por último, a preferência de plataforma para reunião online, colocando como opção, *Zoom* ou *Google Meet*. Acordamos, ao final das consultas, que o encontro seria em uma 2ª (segunda) feira à tarde, com data a ser definida e divulgada com antecedência pelo aplicativo de *Whatsapp*, pela plataforma do *Google Meet*.

Ao responderem sobre o ano de escolaridade em que atuam no Ensino Fundamental, as professoras faziam a divisão entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Letramento, ambas de competência do professor de Português. A maioria trabalha com as 2 (duas) disciplinas. Ao questionar sobre qual o trabalho desenvolvido em Letramento, foi explicado que a disciplina é equivalente à antiga parte diversificada nomeada Produção Textual e outras nomenclaturas anteriores a esta, e que nesta elas têm uma maior flexibilidade curricular para trabalhar.

Nos anos finais do EF tem 4 (quatro) tempos de 50 minutos cada, semanalmente, de Língua Portuguesa e 2 (dois) de Letramento, totalizando 6 (seis) tempos com a língua em tela. Entendemos que em ambas há possibilidade do trabalho com a leitura, logo é indiferente para a pesquisa a separação das disciplinas, visto que é o professor da mesma área que realiza o trabalho. O relevante é que todas têm vivências com os anos finais do Ensino Fundamental.

O primeiro encontro *online* foi o coletivo, no intuito de refletir conjuntamente sobre a leitura literária, o espaço desta no cotidiano, no compartilhamento das práticas docentes e dos desafios para formação do leitor, abordando as experiências formadoras embasadas em Josso (2010). O segundo foi composto por entrevistas individuais com foco no conceito das recordações referências de Josso (2010), a partir do percurso de formação leitora das participantes, de suas memórias, de sua inserção no universo literário, sensibilizando e refletindo em como este trajeto pode contribuir na função de formadora de leitores. O detalhamento de como as entrevistas aconteceram está a seguir.

Algumas falas despertaram para a observação do processo continuado de formação docente que já está acontecendo, pois todas estão refletindo sobre o fazer pedagógico, no que tange ao espaço da leitura na prática docente cotidiana e aos desafios encontrados para a formação de leitores.

2.2 Conversas pelas janelas: entrevista coletiva

Resolvemos a distância conversando pelas janelas em que cada uma aparece na tela da plataforma utilizada para a entrevista coletiva. Aqui contamos como transcorreu este momento que objetivou ouvir as narrativas das professoras que participam da pesquisa.

O conceito de experiência formadora de Josso (2010) ancora a entrevista coletiva, pois há o intuito de compartilhamento destas experiências de transformações do ensinar e aprender como uma troca sempre, de ideias de conhecimento, do espaço de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, da formação, principalmente a leitora, como um processo, e de práticas docentes cotidianas, descrevendo acontecimentos, atividades e desafios encontrados nas turmas e na escola pública estadual em que lecionam.

O conceito de experiência formadora implica uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação...a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da

nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa. (JOSSO, 2010, p. 48)

Estas formas de atenção consciente de si e de seu fazer pedagógico podem gerar experiências formadoras que poderão ser compartilhadas com o outro, através da entrevista em conjunto. A narrativa é um foco de renovação social e política, proveniente de um questionamento e uma busca de solução concreta.

Para lembrá-las, no dia 30 de novembro de 2020, pela manhã, foi encaminhada mensagem para confirmar o encontro e o *link*. Para as que não visualizaram neste período, ligamos. Cinco confirmaram e uma delas não me deu certeza, pois estava em situação delicada e inesperada com a mãe neste dia.

No horário combinado, a sala virtual foi aberta com o *link* gerado, e aguardamos a entrada das professoras. Após 15 minutos do horário combinado, havia 4 professoras. Como nossa rotina está muito alterada em tempos pandêmicos e por respeito às que entraram na hora, ligamos para as outras 2 que faltavam. Uma continuava envolvida com sua mãe e a outra esqueceu do foi combinado pela manhã e estava com uma pessoa ajudando-a a computar as questões pedagógicas de cunho burocrático, logo ambas não puderam participar.

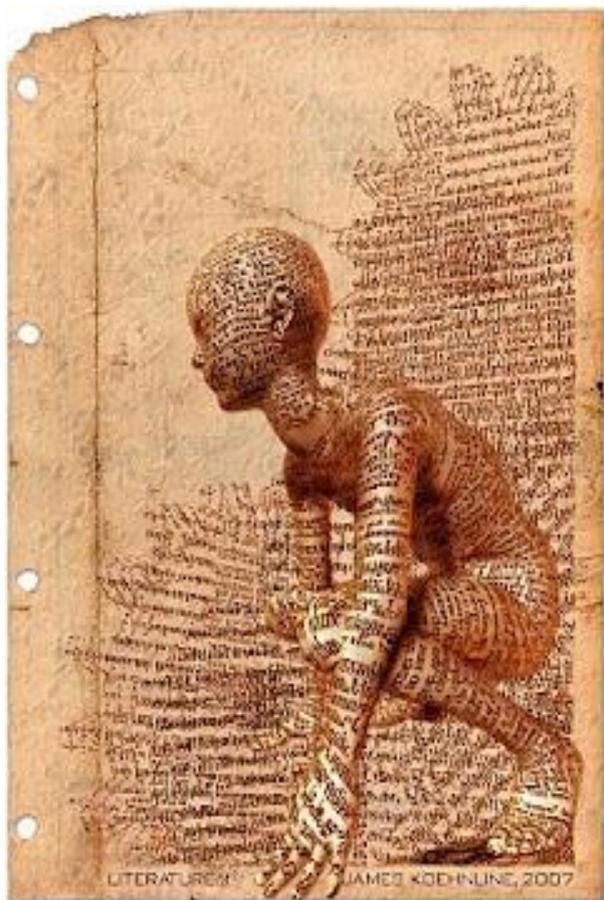
Enquanto aguardavam para o início da entrevista, as professoras conversavam sobre as deliberações do que tinham que fazer para o fechamento do ano letivo. Também pontuaram como aprenderam a utilizar os recursos tecnológicos e, mesmo reconhecendo os avanços, colocaram as limitações ainda existentes. Entendemos que as orientações eram recentes e havia muitas dúvidas, portanto, muito trabalho a ser realizado que não pode acontecer com antecedência por indefinição dos modelos adotados para registros, mediante o formato educacional em que as aulas aconteceram neste ano.

Percebemos com isso a necessidade de trocas de afazeres do cotidiano que elas estavam. Após ouvi-las um pouco, iniciamos as janelas de conversas com as propostas da pesquisa. Colocamos para o grupo das professoras envolvidas na pesquisa que seríamos 5 (4 colaboradoras e 1 pesquisadora) e não 7 (sete), conforme combinado a princípio, e justificamos a ausência das outras 2 (duas). Devido à modalidade de realização das entrevistas, o consentimento livre e esclarecido das participantes ocorreu de forma verbal, no qual há a autorização para utilizar as contribuições, encontrando-se gravado junto aos dados coletados nesta pesquisa e não de forma escrita, em respeito aos protocolos de segurança.

Era a primeira vez que estávamos em grupo, juntas virtualmente pelas janelas de conversas, e começava oficialmente o trabalho, através da gravação consentida; houve a apresentação da pesquisadora, da instituição à qual é pertencente e da orientadora, as boas-

vindas e os agradecimentos foram feitos pela disponibilidade e credibilidade na pesquisa e foi explicado o título, a proposta do trabalho e a metodologia a ser utilizada.

Figura 3 - Literature



Esta figura foi apresentada em *Power Point* para promover o efeito da leitura da imagem intitulada “Literature”, em português significa Literatura, de James Irvin Koehnline²⁰ (2007). A arte foi trazida para provocar o pensamento sobre a sua configuração, materialidade, disposição gráfica e plástica para iluminar a operação da leitura sobre a mesma. Desta forma, buscamos inserir as professoras neste universo da literatura, neste processo de formação da pessoa que aparece constituída por escritas, que não são possíveis decodificar, porém indicam histórias que fazem parte de nosso ser, indissolúvelmente à construção da sociabilidade, de gerações anteriores e contemporâneas que avaliam a atividade humana através da linguagem.

Fonte: Google Imagem, 2020.

No momento da apresentação houve um pequeno silêncio. Talvez fosse a surpresa pela leitura ser através de uma imagem, ou talvez estivessem analisando a figura. Então, provocamos a argumentação para realizarmos uma leitura compartilhada. Iniciamos perguntando se alguém conhecia aquela imagem e a resposta foi negada por todas. Continuamos indagando qual a leitura que elas faziam da imagem apresentada. Insistimos questionando o que a gente pode imaginar através da visualização.

A primeira resposta foi com tom de interrogação:

- *É um corpo humano todo escrito, né?* Continuou e afirmou:
- *Corpo humano todo escrito.*

²⁰ James Irvin Koehnline é um artista de colagens, nascido em 1955, nos Estados Unidos, cujo trabalho já apareceu em muitos periódicos e livros anarquistas, além de CDs de música. Ele co-editou vários livros e teve seu trabalho coletado em *Magpie Reveries*.

Deu vontade de perguntar o que seria este “corpo humano todo escrito”, mas tivemos receio em inibir a fruição da leitura. É uma página, provavelmente antiga pela coloração da folha e pelo desgaste da página no canto superior esquerdo, possivelmente pertencente a um fichário, pelos furos que aparecem na margem esquerda da folha e que não tem linhas. As palavras dão forma e fazem fundo à figura do “corpo humano todo escrito” agachado com uma das mãos apoiada no chão. Seriam histórias de vida? As leituras que trazemos conosco? Tatuagens? Por que o “corpo humano todo escrito” está abaixado? Estaria ele cansado? Pensando? Como leitor, construtor de sentidos, de texto um literário, não há respostas para estas indagações, pois a leitura é subjetiva, e neste caso, dá margem a diversas interpretações, como acontece em muitas das questões presentes na leitura literária, em decorrência da subjetividade e do respeito à compreensão do outro inerentes ao processo literário. Porém, não fiz nenhuma das indagações acima, pois priorizamos a escuta sem inferências, sem a necessidade de justificar ou explicar o que foi dito. A proposta foi a sensibilização e a reflexão voltadas à leitura.

Há abaixo da figura central, o “corpo humano todo escrito”, a escrita “Literature, James Koehline, 2007”, sequencialmente título, autor e ano. Porém, todas focaram na imagem com maior destaque, não sinalizando a escrita, que aparece, como uma figura periférica da imagem. As mensagens complementares são importantes para o entendimento, mas nem sempre são observadas pela atenção na imagem principal. E quando isto ocorre virtualmente, torna-se ainda mais difícil identificar os detalhes.

Continuamos a provocar a discussão, perguntando se havia mais uma outra consideração, e obtivemos outra contribuição.

- É como se a escrita fizesse parte da gente. A pessoa é o que lê.

Ouvir o outro nos faz repercutir, pensar sobre e construir nossas próprias opiniões e posições. A escrita faz parte da gente? Somos o que lemos? Nos formamos através do que aprendemos com a leitura seja a que aprendemos nas escolas ou de mundo?

Permanecemos na mediação, questionando se havia mais alguma ponderação. Eis que uma professora falou:

- Nós somos construídos através de histórias. Faz parte da nossa construção, do nosso do legado, do que a gente deixa criar e ouvir histórias. Somos feitos de histórias.

“Nós somos construídos através de histórias”, de vida, de mundo, de livros, de imagens, de memórias e de todo universo real e fictício que nos circunda. Histórias que

podem ser vistas, contadas, lidas ou vivenciadas, e ressignificadas a partir das experiências que nos transformam, segundo Josso (2010).

Tornamos a perguntar se havia mais alguma consideração a fazer. Em virtude do silêncio, e das intervenções que foram feitas para a leitura da imagem, percebemos que a fruição, a interação prevista não ocorreu naturalmente, foi provocada, ou porque ficaram reflexivas ou tímidas, ou porque foram tocadas pela mensagem, ou porque as respostas das colegas corroboraram com suas compreensões, ou porque não gostaram, ou porque quiseram calar-se. Enfim, independente do sentimento de cada uma, acreditamos que o momento possibilitou um olhar para a leitura, para o homem, para os movimentos que fazemos, para si mesmo. Percebemos a atenção e sensibilização intencionadas.

Ao final do momento da leitura coletiva da imagem “Literature”, compartilhamos os versos da poeta, escritora e professora de Língua Portuguesa da rede pública, Liliane Balonecker, do livro que lançou com recursos próprios, os quais falam da infinita procura por si mesmo, dos sentidos que buscamos para nossas vidas e de como a leitura faz parte da nossa construção, do nosso legado.

Ler é estar à procura
 É procurar sentido nas palavras do outro
 É estar à procura de si mesmo
 Lemos porque procuramos sentido
 Lemos, pois precisamos sentir. (BALONECKER, 2019, p. 122)

É este sentido de estar à procura, de buscar, que o ato de ler, com olhar reflexivo e crítico, pode trazer respostas às lacunas existentes, no qual o livro, a leitura de mundo, as histórias podem se tornar instrumentos que corroboram e enriquecem a formação humana, pois trabalhamos não só com as informações, mas também com as emoções. Estamos constantemente à procura de algo que nos complete de alguma forma ou que nos auxilie em alguma situação.

Ressaltamos a importância da voz do professor de Língua Portuguesa de rede pública, que tanto fala da leitura quanto escreve, enfatizando que além de leitores podemos ser escritores, para os que quiserem, claro. Este movimento foi para mostrar e incentivar as professoras participantes em escrever suas histórias, registrar, narrar fatos verídicos ou imaginários, ou poetizar, como faz Balonecker (2019).

Trouxemos a figura pela polissemia de leituras e a poesia, pelas associações harmoniosas de palavras e ritmos, mas também, porque entendemos que a criação é a mola da literatura que está presente em cada um de nós. Candido diz

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2017, p. 174)

Esta espécie de fabulação possibilita uma versão romanceada de uma série de fatos a partir dos conceitos produzidos e vivenciados pelos leitores. O autor, James Koehnlne (2007), por meio da imagem, compartilha o seu entendimento sobre a literatura, assim como, Balonecker (2019) encanta com sua forma de nos fazer refletir sobre a produção de sentido da leitura. Ambos nos levam a pensar e ampliar nossos conhecimentos por meio de suas criações.

Após o momento de ambientação, de leitura literária, ao apresentar a primeira questão para refletir e saber o espaço que a leitura ocupa para formação de leitores nas aulas ministradas pelas professoras de Língua Portuguesa, disciplina que tem uma responsabilidade maior com o trabalho literário, as colaboradoras da pesquisa participaram com muito entusiasmo e comprometimento em suas colocações. Seguem abaixo os pontos abordados.

- Na sua opinião, qual espaço que a leitura ocupa no cotidiano escolar? Você considera esse espaço dentro do esperado/desejado? Por quê?
- Quais as leituras você considera fundamental?
- Para você, o que é leitura literária em sala de aula?
- A sua prática docente cotidiana envolve a leitura literária, nas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental? Em caso afirmativo, como?
- Poderia compartilhar alguma(s) atividade(s) realizada(s) que considera interessante no trabalho com a leitura? Esta troca acontece na escola? De que forma?
- Quais os desafios encontrados para formação de leitores em sua realidade, no exercício diário da profissão?

As perguntas foram pensadas de modo que não apresentassem respostas objetivas, do tipo sim ou não, mas que possibilitassem ampliadas discussões. Houve muita interação, e de certa forma, as perguntas seguintes foram englobadas no momento do primeiro questionamento. Lembramos que estas falas compõem as narrativas que serão analisadas no capítulo seguinte.

Para terminar o encontro coletivo, foi feita a apresentação e a leitura dos “10 (dez) direitos imprescritíveis do leitor” de Pennac (1993). As professoras não conheciam, acharam

muito interessante e pediram para compartilhar os direitos, o que foi feito ao final do encontro virtual. Estes direitos ocasionaram reflexões no encontro. Quem nunca leu um livro chato? Quem nunca pulou páginas para acabar rápido? Quem não terminou a leitura de um livro? Enfim, há uma série de questionamentos que podem nos tocar, nos propiciar o pensamento sobre o leitor ter direitos.

Com o encerramento da entrevista, após reiterar os agradecimentos pela disponibilidade do tempo neste momento tão atípico que vivenciamos, elas pediram licença e perguntaram se podiam falar entre elas algumas coisas que tinham dúvidas sobre os documentos que chegaram para o fechamento do ano letivo. Concordamos de imediato e acompanhamos as conversas pensando em como fazem falta as reuniões em grupos menores que foram pontuadas nas janelas de conversas.

2.3 Conversas pelas janelas: entrevistas individuais

Você lembra, lembra
aquele tempo
Eu tinha estrelas nos olhos
Um jeito de herói
Era mais forte e veloz
Que qualquer mocinho de cowboy

Você lembra, lembra
Que eu costumava andar
Bem mais de mil léguas pra poder buscar
Flores-de-maio azuis
E os seus cabelos enfeitar

Água da fonte cansei de beber
Pra não envelhecer
Como quisesse roubar da manhã
Um lindo pôr-de-sol
Hoje não colho mais as flores-de-maio
Nem sou mais veloz como os heróis

É talvez eu seja
Simplesmente como um sapato velho
Mas ainda sirvo se você quiser
Basta você me calçar
Que eu aqueço o frio dos seus pés.²¹

²¹ Sapato Velho é uma canção gravada pelo grupo Roupas Nova. É uma composição de Mú Carvalho, Cláudio Nucci e Paulinho Tapajós. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/roupa-nova/sapato-velho.html> Acesso em: 29/01/21.

A canção Sapato Velho, gravada pelo grupo musical Roupas Novas, se refere à lembrança de uma história de amor, na qual o eu lírico rememora momentos de um tempo antigo, questionando o outro alguém a lembrar de seus feitos românticos, quase heroicos, demonstrando seu vigor e jovialidade que através dos tempos já não são mais os mesmos, mas que construíram aquela parceria amorosa que se aquece dos pequenos, mas grandes momentos de uma trajetória percorrida naquela relação.

Mas, por que esta epígrafe? Porque estávamos na semana das entrevistas individuais quando o vocalista do grupo, Paulinho, morreu por complicações da COVID. Esta pesquisa está sendo construída neste cenário de uma montanha russa de nossas emoções e ações, no qual as notícias permeiam nossas vidas de maneira diferente de antes deste “novo normal”. E esta parte do trabalho é voltada para entender a construção do processo da formação leitora das professoras, das lembranças, a partir do conceito de experiências formadoras, das quais as recordações-referências de Josso (2010) fazem parte.

Portanto, em que este texto dialoga com as entrevistas individuais? Com a questão das lembranças, memórias de um tempo antigo no qual iniciou o processo de formação leitora das envolvidas na entrevista que pode ter sido amoroso ou não, que pode intervir diretamente na prática pedagógica. E também pela questão do tempo de experiência das docentes, que tem entre uma ou duas décadas, podendo como professoras experientes orientar as iniciantes. Muita “água na fonte” pode ser bebida pelos conhecimentos nunca velhos, mais sábios, que possibilitam o saber e o refletir sobre as realidades encontradas nas escolas e no sistema educacional.

O objetivo destas entrevistas individuais foi ouvir as narrativas das professoras acerca de suas memórias e formação em relação à leitura, principalmente a literária, para entender melhor o perfil das docentes entrevistadas, intencionando promover um rememorar, uma autorreflexão de suas trajetórias e a importância das práticas pedagógicas neste processo.

Falar de recordações-referências é dizer, de imediato, que elas são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos de sua formação. A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora. (JOSSO, 2010, p. 37)

Reascender as memórias sobre a inserção da leitura na vida das entrevistadas é um meio de sensibilizar, rememorar e abordar as recordações-referências que constituem a formação leitora destas colaboradoras, que podem influenciar as práticas docentes com o trabalho literário, e a se reconhecer melhor.

As entrevistas individuais aconteceram de forma virtual, pela plataforma *Google Meet*, na semana de 14 a 16 de dezembro de 2020, em horários e dias de melhor conveniência para as quatro participantes²². As professoras preferiram esta semana por conta da avalanche de documentação a ser entregue e que não pode ser feita com antecedência, pois em virtude do momento pandêmico, as orientações só chegaram às escolas ao final do ano letivo.

A durabilidade era prevista em torno de 30 minutos, e houve variação de acordo com as narrativas. No intuito de alcançar o objetivo da entrevista individual entrelaçado com o conceito de recordações-referências de Josso (2010), trabalhamos com as questões a seguir:

- A partir de quando e em quais circunstâncias você percebeu que a leitura literária começou a fazer parte de sua vida?
- Existe(m) alguma(s) prática(s) com a leitura literária que vivenciou na infância, na escola ou na universidade que utiliza com seus estudantes? Qual(is)?
- Conte um pouquinho da sua formação docente.
- Você tem a prática da leitura literária fora do ambiente escolar?

As professoras ficaram muito sensibilizadas nesta revisitação às suas memórias. Teve professora que abriu a câmera e mostrou sua casa, sua biblioteca de maneira muito carinhosa, pegando livros e contando-me sobre eles, falando-me de suas preferências, de seu gosto eclético. Esta ação foi além de comprovar que era leitora, mas de generosidade em compartilhar. Algumas pediram ajuda à família, marido para lembrar alguns detalhes. Curiosamente, as duas que têm filhos pequenos pontuaram que gostariam de ler mais do que leem, pois falta tempo mediante as tarefas cotidianas. Estes são só alguns pontos que chamaram a atenção.

Uma das entrevistas foi realizada às 23 horas, pois era o horário mais calmo na rotina da entrevistada, e mesmo assim, dividimos momentos da entrevista com sua filha, que queria participar, já que naquele horário a mãe ainda tinha compromisso além dela. O cotidiano está alterado com a pandemia, a mulher exerce múltiplas funções e a burocracia para o final de um ano letivo é sempre cansativa. São algumas das características observadas para o desafio em realizar entrevistas em tempos pandêmicos. Por isso, somos extremamente gratas pelo esforço e compromisso das professoras que participaram. Conseguimos quatro professoras que acreditam na pesquisa e em seus desdobramentos.

²² Devido à modalidade de realização das entrevistas, o consentimento livre e esclarecido das participantes ocorreu de forma verbal, em cada uma das entrevistas individuais, nas quais houve a autorização para utilizar as contribuições, que se encontram gravadas oralmente, e não de forma escrita, em respeito aos protocolos de segurança.

A felicidade de voltar no tempo, que chamaremos de tempo literário, foi uma característica observada em todas elas. Percebemos que as professoras gostaram da experiência de recordar, de retornar as referências de leituras em suas vidas. Abordar memórias e lembranças nos leva a campos guardados em nós e desperta nossas emoções. Teve colaboradora que mesmo após encerrar a gravação continuou falando sobre sua experiência. Por todo depoimento dado e comportamento apresentado, acreditamos que tal relato interferirá ainda mais na prática pedagógica delas por toda reflexão feita, pela importância da professora e da escola neste processo de formação leitora.

Em forma de agradecimento pela participação na pesquisa, em momentos distintos, foi entregue em domicílio, seguindo os protocolos de segurança da COVID 19, um mimo a cada uma delas, para adoçar ainda mais suas vidas, e para intensificar o amor pela leitura, em meio a tantos afazeres cotidianos e aprofundados em tempos pandêmicos.

Figura 4 - Presente de agradecimento



Esta foi uma forma fraterna de agradecer as narrativas oriundas das entrevistas coletiva e individuais. No próximo capítulo, apresentaremos as análises dos dados do corpus das mesmas, em diálogo com a metodologia da Tematização.

Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

3 ANÁLISE DE DADOS DAS NARRATIVAS: TEMATIZAÇÃO

Sou feita de retalhos. Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma. Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade... Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de 'nós'. (Cris Pizziment)²³

Este poema foi atribuído a Cora Coralina, mas, que na verdade foi escrito por Cris Pizziment. Esta “uma colcha de retalhos” além de linda e artesanal traz reflexões, incluindo que cada pedaço de retalho é uma história de vida que vai nos formando. As costuras que ligam os diferentes tecidos podem retratar momentos diversos vivenciados, ou melhor experienciados, partindo do conceito de Josso (2010), pois para estar nesta colcha tem que ter sido significativo a ponto de transformar o olhar ou a postura da pessoa sobre determinada situação.

Os “pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma” nos mostra que vivemos em sociedade e as histórias das pessoas que passam por nossas vidas nos ajudam a construir a nossa existência, ou seja, quem somos. É importante ouvir a narrativa do outro, considerar a experiência deste para refletir sobre as nossas vivências. Os pedacinhos coloridos significam que nem sempre estes momentos partilhados são felizes. Em artes aprendemos que a cor branca é a presença de todas as cores, enquanto que o preto é a ausência destas. Logo, somos feitos de momentos alegres e tristes, de luzes e sombras.

Então, esta costura na alma, além da essência literária contida no termo, é o essencial daquilo que ficou em nós e que faz a diferença, que faz quem somos. Ao final a autora agradece pelo engrandecimento de sua história pelos retalhos, histórias de outras pessoas que foram metaforicamente costuradas na dela para a construção desta colcha, que é a vida, um processo contínuo de formação e aprendizagens, constituída por experiências com o outro e com o meio atreladas às de si própria.

²³ Fonte: <https://50emails.com.br/poema-sou-feita-de-retalhos-nao-e-de-autoria-de-cora-coralina/> Acesso em: 29/07/21.

O paradigma biográfico em ciências humanas é uma outra forma de pesquisar. A narrativa não é feita sozinha, e sim com o outro, para com o outro formar o nosso si, é “um imenso bordado de nós”. Trabalhamos com histórias de vida e com os autores que embasam o estudo por meio dos temas existenciais que extraímos das narrativas. Esta colcha está em produção, assim como o caminho em construção. Josso (2020) ressalta que as vidas humanas estão constantemente se movendo em direção a novos territórios ou novas possibilidades.

Este poema também é usado para realizar dinâmica, na qual, geralmente, é solicitada aos participantes que relembrem um pouco da sua história profissional. Lembrar de momentos marcantes, positivos e/ou negativos. Nesta pesquisa, as entrevistas individuais têm esta função de lembrar, considerando as recordações referências como experiências formadoras para melhor compreender e refletir sobre as práticas futuras.

Narrar sua história para si mesmos e para os outros dá forma às suas experiências, sentido às situações e aos eventos de suas existências. A Tematização de Fontoura (2011), em consonância neste trabalho com o teor metodológico de narrativas de Josso (2010), tem passos que nos ajudam a sistematizar as análises dos dados do corpus dos discursos.

A metodologia da Tematização (FONTOURA, 2011, p. 62) tem como objetivo maior “trazer uma possível forma de análise de dados, sem buscar uma verdade universal”. Portanto, busca-se caminhos pela produção dos diferentes discursos para seguirmos construindo o nosso caminhar. Não há certezas, mas conclusões possíveis, visto que as entrevistas trazem pontos de reflexão.

Na qualidade de pesquisadores da prática, usamos métodos de investigação que trazem narrativas diversas, de modo que os colaboradores explorem suas visões e suas práticas profissionais, desenvolvendo uma forma pedagógica de pensar: refletimos e aprendemos. (FONTOURA, 2011, p. 66)

A análise dos dados das entrevistas é realizada em torno de um mesmo foco de ação, de narrativas das professoras de Língua Portuguesa, que atuam de 6º ao 9º ano, em escola pública estadual em São Gonçalo/RJ, que refletem e compartilham sobre as questões da leitura em suas práticas docentes, valorizando assim a pesquisa qualitativa. As colocações das envolvidas serão nossas referências de análise, destacando os núcleos temáticos embasados por estudos teóricos.

Os núcleos temáticos emergem do campo ou são trazidos com base na leitura e releitura das entrevistas transcritas. A unidade de contexto é um trecho das narrativas, obtido nas entrevistas, que evidenciam o tema a ser analisado. A unidade de significado é a essência do trecho destacado. Todos estes elementos estarão representados em quadros a seguir, e seus

temas dialogando com os teóricos da área. De acordo com Fontoura (2011, p. 66), “é a expressão do que foi produzido pelos diferentes discursos que compõem o ‘corpus’ da pesquisa, contextualizando as situações em que esses discursos foram produzidos”.

Imbricadas nos processos de representar as falas de outros, apresentamos núcleos temáticos que devem ser vistos. Buscamos a partir da perspectiva de sentido do outro, no caso, as narrativas das docentes, dar o sentido, mesmo que parcial, pois assim como acontece na leitura, quem fala ou escreve é o construtor de sentidos, e quem ouve ou lê é o produtor de sentido, podendo não compreender exatamente o sentido que o outro quis dar.

Portanto, neste capítulo trataremos de analisar os dados das narrativas obtidos em dois momentos, o primeiro a tematização da entrevista coletiva, em sequência das entrevistas individuais. Ainda, extraímos desta metodologia análises de pontos que atendem aos objetivos específicos da pesquisa elencados anteriormente, como o espaço que a leitura ocupa no cotidiano, os desafios encontrados para a formação leitora e o compartilhamento de práticas pedagógicas com a leitura nos anos finais do EF.

3.1 Tematização da entrevista coletiva

Para desenvolver a análise dos dados, obtidos por meio das narrativas a partir da entrevista coletiva, utilizamos todos os passos colocados pela autora da metodologia. Portanto, elencamos abaixo como cada um dos sete passos foi desenvolvido.

O primeiro passo foi transcrever todo o material coletado de forma oral. Confessamos que mediante os afazeres diários, contamos com a ajuda de uma profissional. Ao receber a transcrição, houve a releitura concomitante ao áudio e fomos sinalizando quem fez cada fala, e colocando as pontuações no texto corrido da transcrição. Esta foi a primeira marcação, nomear as falas por pessoa, separando-as para melhor identificar, e pontuar.

O segundo passo foi a leitura atenta de todo material. Foram realizadas inúmeras leituras, não sabendo nem contabilizar, e a cada uma surgia um detalhe não observado anteriormente.

O terceiro passo foi a demarcação do que é considerado relevante ao corpus de análise. Assim, após a separação dos trechos por participante, refletimos, analisamos, e demarcamos cada trecho, ou seja, temas abordados na entrevista que aparecem com recorrência ou relevância às questões propostas. Por exemplo, nas narrativas analisadas surgiram os temas:

tempo; obrigatoriedade dos clássicos; dificuldade de leitura dos clássicos; proibição de compra/cobrança de livros; leitura em livro didático; não ter livro em casa; escassez de tempo / conteúdo; falta de tempo / disciplinas português e letramento; currículo; quantidade de aula; não continuidade dos governos; distribuição de livros didáticos; defasagem de conteúdo / déficit; desnivelamento de turmas; interesses diferentes entre gerações; tecnologia inserida hoje; tamanho do texto; recursos tecnológicos; uso da biblioteca escolar; indisponibilidade da biblioteca; insuficiência de número de livros iguais para a turma; dificuldade na devolução de livros; falta direcionamento por área; falta reunião por área; gêneros textuais; crônicas / encenação / clássicos / clássicos em história em quadrinho; produção textual; roda de leitura;

O quarto passo foi agrupar dados, levantando os temas. Ao agrupar os dados, quantificamos o número de vezes que os núcleos temáticos apareciam, levantando os possíveis temas para análise, obtendo o seguinte número: tempo (4); obrigatoriedade dos clássicos (4); recursos tecnológicos (3); defasagem de conteúdo (3); uso da biblioteca escolar (3); falta reunião por área (2).

O quinto passo foi definir unidades de contexto (sinalizações de trechos das transcrições) e unidades de significados (palavras ou expressões), o tema. Escolhemos as possíveis unidades de contexto a serem usadas na análise, marcando-as com cores diferentes. Depois, definimos quais seriam as unidades de significados a serem trabalhadas, considerando o número de vezes e a ênfase em que houve recorrência do tema durante a entrevista e a concordância entre as participantes.

O sexto passo foi o esclarecimento do tratamento de dados, a partir das unidades de contexto do corpus. Neste passo encontramos maior dificuldade em esclarecer o tratamento de dados, a sistematização que faríamos. Ficamos na dúvida entre dissertar, contemplando os itens apresentados: unidade de contexto, unidade de significado e comentários sobre estes, ou fazer o quadro. Optamos por fazer o quadro acreditando que a questão visual facilita a observação da sistematização.

O sétimo passo foi a interpretação, a análise propriamente dita, à luz de referenciais teóricos. Estes dois últimos passos serão apresentados juntamente nos itens a seguir em que prosseguimos com nossas abordagens fundamentadas em autores.

Para tratamento dos dados provenientes das narrativas de nosso encontro coletivo, ficaram os seguintes temas: currículo e tempo; leitura, recursos tecnológicos e práticas docentes. Aparentemente, há mais de uma unidade de significados em cada grupo, no entanto, ambas aparecem entrelaçadas nos discursos.

3.1.1 O currículo e o tempo

*Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo.
(Caetano Veloso)²⁴*

O tempo nos remete ao presente, passado e futuro. Para muitos o tempo é sinônimo de sabedoria, e na canção recebe título de Senhor, pela crença e poder a ele atribuídos. Desta forma, pede-se e agradece aos desejos consentidos. O pedido ao prazer legítimo pode se referir a vários contextos, do direito à vida, da liberdade de fazer escolhas. Mas para que estas escolhas sejam mais saudáveis é preciso orientação e educação. Estreitando os prazeres à temática do trabalho, podemos nos referir ao prazer de ter acesso à escola, à igualdade de oportunidades e condições de aprendizagem, à escolha do livro a ser lido.

O movimento preciso pode se referir às habilidades que temos, à valorização daquilo que fazemos bem e condições para aprimorar. Mas, “quando o tempo for propício”, isso significa que não temos o poder sobre o aqui e o agora, portanto, nos cabe acreditar que o tempo é sábio. No entanto, não basta só confiar e esperar o tempo, temos que fazer a nossa parte, correr atrás de nossas ideias e lembrar que vivemos em sociedade, espalhando e usufruindo, assim, os benefícios do brilho definido que ganhou com o tempo. Podemos espalhar também histórias, afetos, bondade e poesia. Quantas coisas pode um livro ou uma boa história espalhar? Infinitas, pois pode nos levar onde a imaginação permitir.

Érico Veríssimo escreveu em meados do século passado “O tempo e o vento”, narrando histórias e acontecimentos do Rio Grande do Sul. Nós escreveremos sobre o tempo e o currículo, por estarem atrelados diretamente ao processo ensino aprendizagem, a partir de narrativas das professoras.

Candido (2017, p.175) coloca que

²⁴ Caetano Veloso lançou esta canção no LP Cinema Transcendental, por volta de 1979. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/caetano-veloso/44760/#:~:text=Composi%C3%A7%C3%A3o%3A%20Caetano%20Veloso>. Acesso em: 29/01/21.

Nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

Este elemento tão poderoso, a literatura, em sua função humanizadora, junto ao tempo disponível para trabalhar a leitura na escola, pode ser transformador, pode ser gratificante pela colaboração no percurso formativo do indivíduo, pode ser uma ação prazerosa e significativa para a vida que transmitirá para outros, mas também pode ser um complicador em determinados momentos, em algumas situações, conforme explícito no quadro.

Quadro 1 – Análise da entrevista coletiva

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<i>Eu acho que a maior dificuldade que eu tenho é o fator tempo. Eu acho que nós temos pouco tempo em sala de aula, né. Eu trabalhei poucas vezes com Ensino Fundamental, com Língua Portuguesa. Trabalho muito tempo com Ensino Médio. Mas, eu acho que a gente tem muito pouco tempo. É muito conteúdo a cumprir.</i> (Narrativa de Ana Paula) ²⁵	TEMPO E CURRÍCULO (conteúdo)	A unidade de significado tempo foi a mais presente durante a entrevista coletiva, tornando-se um fator relevante para tratamento do dado. No entanto, o termo sempre estava entrelaçado a outros pontos importantes no processo educacional. Ao final desta unidade de significado aparece o motivo do tempo exíguo para trabalhar: a extensão do conteúdo. Logo, uma questão inerente ao currículo, e que pode comprometer o trabalho com a leitura.
Na unidade de contexto, a professora faz uma comparação da matriz curricular de Língua Portuguesa em níveis diferentes da educação básica, entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em relação ao tempo. A carga horária da disciplina definida para leitura no Ensino Médio é 6 tempos divididos 4 para Língua Portuguesa e 2 para Literatura, na qual há uma previsibilidade do assunto. E de 6º ao 9º ano tem 4 tempos de aula com Língua Portuguesa semanais e 2 tempos da disciplina nomeada Letramento. Nesta última, o colégio deixou os professores à vontade para realizar o trabalho, e as docentes participantes da pesquisa trabalham prioritariamente a produção textual e o trabalho com a leitura. No entanto, o conteúdo a cumprir em cada ano de escolaridade é muito extenso, e outros fatores existentes nas turmas comprometem ainda mais o tempo de aplicabilidade dos conteúdos e a fluidez na leitura.		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Macedo (2019, p. 42) aponta que “toda tradição curricular se dá conta de que o currículo – para ser currículo – precisa acontecer nas escolas (ou nos lugares e tempos em que acontecem)”. Quando é colocado “nos lugares e tempos em que acontecem” abre uma possibilidade de ir além da tradição curricular, da escola. Aprendemos em espaços distintos,

²⁵ Os primeiros nomes das professoras foram mantidos reais, com a anuência das mesmas, e os sobrenomes suprimidos para preservar a identidade das colaboradoras.

logo as produções destes conhecimentos constituem um sujeito, e isto vai muito além da matriz curricular, extrapolando as disciplinas. A partir desta premissa, o currículo é uma política de conhecimento e produção destes.

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) em 16 de setembro de 2015 publicou em Diário Oficial (D.O.) a Resolução SEEDUC nº 5.330, de 10/09/15, que fixa as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para as unidades escolares da rede pública. No capítulo I, das disposições gerais, consta no

Art. 1º - O currículo da Educação Básica deve objetivar o desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.

Parágrafo Único - A proposta curricular deverá ser adaptada ao desenvolvimento dos discentes, utilizando recursos didáticos diversificados e processos de avaliação adequados, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar e pressupostos inclusivos.

O artigo 1º mostra como o currículo é pensado de forma ampla e extremamente desafiadora. A escola tem um papel importante na plenitude do desenvolvimento dos estudantes, porém a responsabilidade não pode estar centrada somente nesta instituição, existem outros núcleos sociais que participam deste processo formativo.

Na proposta curricular é abordada a flexibilidade que o discente deve ter para adaptar de acordo com a realidade e a proposta da comunidade escolar, registrada no Projeto Político Pedagógico (PPP), o que é extremamente relevante. Porém, em determinado momento, estas adaptações aconteceram a partir do Currículo Mínimo, documento que a SEEDUC elaborou em 2012, que embora esteja sendo revisitado para se adequar à BNCC, ainda é utilizado por alguns até hoje, e serve de referência para toda a rede estadual de ensino.

A finalidade do Currículo Mínimo é oferecer orientação a todas as unidades escolares estaduais, apresentando habilidades e competências por ano de escolaridade, por disciplina e por bimestre, para que estejam presentes nos planos de cursos dos professores, e consequentemente, nas aulas. O Currículo Mínimo de 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa e Literatura tem em cada bimestre, de cada ano de escolaridade, um gênero textual destacado para ser trabalhado, sendo comum a cada um, o eixo habilidades e competências para leitura, uso da língua e produção textual.

Na mesma Resolução SEEDUC nº 5.330, de 10/09/15, mencionada acima, no artigo 5º constam as cinco áreas do conhecimento que formam os seguintes componentes curriculares: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Ensino Religioso. A Língua Portuguesa está pertinentemente inclusa na área de Linguagens, um elo

interdisciplinar entre os demais componentes curriculares. A linguagem perpassa por todos os campos, sendo, portanto, uma responsabilidade de todas as áreas, assim como a leitura.

Ainda no componente de Linguagens, o artigo 9º aborda a Parte Diversificada como componente obrigatório do currículo escolar “devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum, tornando o currículo um todo significativo e integrado” (SEEDUC, 2015). À época, a disciplina Produção Textual foi determinada como uma das partes diversificadas, hoje este componente obrigatório chama-se Letramento. Na matriz curricular para os anos finais do Ensino Fundamental constam 4 (quatro) tempos de aula semanais de Língua Portuguesa e 2 (dois) tempos de 50 minutos cada, totalizando respectivamente, 160 e 80 aulas anuais. Ambas são ministradas, em caráter obrigatório, por professores concursados e habilitados para Língua Portuguesa.

O planejamento da Parte Diversificada consta no PPP da escola, priorizando o exercício da autonomia e refletindo a identidade da unidade escolar. É nesta disciplina que as professoras participantes da pesquisa pontuaram, por inúmeras vezes, que têm o espaço para desenvolver melhor o trabalho com a leitura. E ainda, enfatizaram que a direção escolar concedeu a liberdade na questão curricular para a disciplina de Letramento.

A gente não consegue abrir um espaço dentro da aula Língua Portuguesa para fazer uma roda de leitura ou a gente cumpre o nosso conteúdo programático. As aulas textuais, né, de Letramento, são dois tempos só. Ou a gente faz roda de leitura ou trabalha à produção textual. Fica complicado e continuando essa questão do tempo. (Narrativa de Alba)

Mesmo na Parte Diversificada, a questão do tempo é ressaltada. A narrativa acima mostra que a professora elencou trabalhar em Letramento a leitura e a produção textual. Provavelmente, há uma divisão entre os campos pontuados e o tempo tem que ser dividido entre ambas. Portanto, a partir dos discursos, torna-se evidente o desejo de ter mais espaço, que neste caso está associado ao tempo, para trabalhar com a leitura nas práticas docentes, assim como os demais componentes curriculares.

Quando falávamos na entrevista do espaço para trabalhar com a leitura, a professora vinculou à falta de tempo para trabalhar o currículo, pontuando que opta em trabalhar com o livro didático que é distribuído aos alunos. Em virtude do tempo, a leitura, majoritariamente, acontece a partir das propostas contidas no livro, sendo um recurso muito utilizado. Foi notória a necessidade ou o compromisso do uso do livro didático.

As professoras colocaram a extensão curricular, as demandas, e neste contexto o ensino da língua tem prioridade em relação ao de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, ficando as aulas de Letramento mais direcionadas para a leitura e produção textual. Para

Colomer (2007, p. 36), "tanto os professores do primário como os do secundário, ante a complicação de organização globalmente as aulas de 'língua e literatura', privilegiaram o ensino de línguas", registro que corrobora com os relatos das docentes participantes da pesquisa.

No próximo quadro, na unidade de significado "tempo e currículo", abordaremos questões em relação aos conteúdos previstos a serem trabalhados no livro didático, ou seja, muito conteúdo para pouco tempo. Mas, algumas pontuaram o livro didático como um colaborador nas aulas, apesar da quantidade de páginas.

Quadro 2 – Análise da entrevista coletiva

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<i>Volto no fator tempo. Insisto porque não temos tempo de trabalhar outras coisas, né. Eu pelo menos tento seguir o livro didático. Até mesmo, desde que nós deixamos de ter aquele currículo mínimo, né, que nunca batia com o livro didático, eu opto por seguir o livro, por tentar realmente, né. O que o livro faz e terminar da melhor forma. Então, não me sobra tempo para fazer muito além do livro. O que corresponde essa parte de leitura do livro. Seria esse encontro literário.</i> (Narrativa de Alba)	<p style="text-align: center;">TEMPO</p> <p style="text-align: center;">E</p> <p style="text-align: center;">CURRÍCULO</p> <p style="text-align: center;">(conteúdo no livro didático)</p>	A unidade de significado tempo, ou melhor, a falta deste, aparece como um complicador mais uma vez, atrelada à extensão do conteúdo presente no livro didático, que nos remete ao currículo. E com isso, estreita o trabalho com a leitura aos textos do livro didático. Ainda são mencionadas as diretrizes de ensino propostas pela rede estadual: o currículo mínimo. Destacou que mesmo quando este estava vigente esbarrava na questão de conteúdos previstos não serem compatíveis com o livro didático.
A professora colocou que "aquele currículo mínimo" não está vigorando. Na verdade, há um movimento de reorientação curricular em virtude da BNCC que direciona os referenciais curriculares que envolvem as escolas e todos os que a compõem. Mas o currículo mínimo, na prática, ainda é um norteador. No cotidiano, as educadoras utilizam o livro didático como um recurso pedagógico diário e o volume de conteúdo deste é muito extenso para ser trabalhado durante o ano, ou seja, o tempo não é suficiente. Este fato, dificulta o trabalho da leitura da forma desejada.		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Devemos tomar cuidado para não restringir a reflexão da leitura ao seu caráter técnico, ou seja, somente ler e interpretar aquilo que está proposto no livro didático. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas imediatistas, no intuito de dizer que está trabalhando a leitura e interpretação textual sem a dialogicidade e a flexibilidade possibilitadas pelo texto. Claro que isso pode acontecer com qualquer texto e não só os presentes nos livros didáticos. Com isso não estamos invalidando as leituras realizadas, mas chamando atenção para a produção destas.

A leitura deve ter na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral. Na perspectiva imediatista, as soluções propostas colocam à disposição do aluno apenas mais um artefato pronunciadamente instrumental. Visando a urgência de resultados escolares, se passa por cima de aspectos fundamentais que atestam a história das relações com o conhecimento tal como ele se dá em nossa sociedade, assim como, sobre a história particular de nossas instituições do saber e seus programas. (ORLANDI, 1999, p. 36)

A questão do tempo para trabalhar a leitura desta forma ampla, não a desvinculando de seu caráter sócio-histórico, em apenas algumas horas semanais, pode propalar uma sensação de incompletude do desenvolvimento do trabalho com a leitura. Do conteúdo extenso do livro didático podemos selecionar uma leitura ou outra no decorrer dos bimestres para aprofundar esta função no trabalho intelectual e social dos discentes, elencando soluções pedagógicas em que a questão da leitura vai além das técnicas, propondo uma amplitude no ato de ler.

Para o trabalho com a leitura, a BNCC aborda diferentes campos para o processo de formação, dividindo em 2 grupos os anos finais do EF, o primeiro para o 6º e 7º, e o segundo para 8º e 9º anos. Na área de linguagem, a sistematização é feita através de um quadro com os eixos: leitura, produção de texto e oralidade. Este é dividido pelas colunas de práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, sendo distribuídos pelas dimensões formativas de campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo artístico-literário. Estes campos perpassam pelos diversos gêneros discursivos e sugerem as relações intertextuais.

As práticas leitoras são interessantes, porém as dimensões formativas apresentadas através dos campos podem não contemplar uma parcela da população brasileira de escola pública, o que pode evidenciar uma série de desigualdades. Começando pelo campo jornalístico-midiático, muitos têm acesso limitado às mídias, havendo uma menor acessibilidade aos recursos tecnológicos ou impressos. Na pandemia ficou evidenciada a dificuldade de inclusão na educação online por parte dos alunos. A exclusão digital é um desdobramento da exclusão social, logo uma questão de políticas públicas.

No campo das práticas de estudo e pesquisa, muitos realizam estas atividades com maior facilidade nas escolas, encontrando dificuldades no acesso a outros espaços externos ou desconhecendo estes. Com isso, alguns terminam a educação básica sem conhecer esferas científicas como laboratórios de Biologia, Química e Física, museus, instituições que trabalhem com as ciências diversas, como por exemplo: a Casa da Descoberta, na UFF (campus da Praia Vermelha, em Niterói/RJ); a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), no Rio de Janeiro; a Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro; Museu Janete Costa de Arte Popular (Niterói); Museu de Arte Contemporânea (MAC), entre outros. Por isso, atividades

externas como os passeios são interessantes por propiciar o conhecimento destes locais, conhecer estas linguagens, fazer estas leituras.

No campo artístico-literário, muitos não têm acesso ou oportunidades aos equipamentos culturais. Daí a relevância de trabalhos neste campo dentro do ambiente escolar, em forma de projetos, exposições, apresentações, passeios, jogos e de parcerias com outros locais e pessoas, para que um pouco de arte e literatura se faça presente. Também pode haver o incentivo à participação e divulgação de eventos que acontecem na localidade do entorno. Por exemplo, em Niterói, cidade vizinha a São Gonçalo, existe uma agenda cultural mensal com vários eventos gratuitos, que muitos desconhecem, como saraus de poesias, peças teatrais e diversos estilos musicais em teatros, salas de cultura e praças. Claro que com a pandemia estes movimentos estão suspensos, mas quando estão acontecendo são oportunidades bem possíveis e acessíveis.

No campo de atuação na vida pública há necessidade de maior ênfase ao trabalho com a política em sua essência, não questões partidárias, de abordar e reforçar a confiança do poder e do saber do discente para atuar na vida pública. A conscientização da leitura e do cuidado do prédio escolar como patrimônio que envolve questões sociais, políticas e econômicas, que fazem parte do pedagógico, por exemplo, pode ser um caminho para compreensão da importância da participação de cada um para a construção do coletivo. Este entendimento favorece o processo de formação humana de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

Existem atividades muito interessantes que já acontecem nos colégios e o envolvimento de toda a comunidade escolar engrandece a proposta e o entendimento da finalidade do processo, assim como o incentivo e apoio de outras instâncias e instituições. Para apoiar a iniciativa do professor, há necessidade de interesse e investimento, começando da chefia direta até o mais alto escalão responsável pelas questões educacionais. Com isso, enfatizamos a importância de ter biblioteca, laboratórios, auditório na própria escola não só pelo acesso a estes campos formativos, mas para enriquecer a práxis, aprendendo a teoria na prática. Assim, completam os conteúdos dados no livro didático e favorecem a diversidade nas práticas docentes e ampliam a formação integral do educando.

No quadro a seguir, na unidade de significado “tempo e currículo”, tratamos da questão da defasagem de conteúdo.

Quadro 3 – Análise da entrevista coletiva

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<p><i>Eu tenho cinco turmas de 6º ano. E a gente pega aluno copista, aluno que a gente sabe que é da rede municipal. Se eu não me engano aqui em São Gonçalo é aprovação automática. A gente recebeu muito esses alunos do município ano passado. No CIEP, eu já cheguei a fazer um relatório e entregar porque eu dei uma olhada nos alunos, eu consegui ver que mais 60% de quando eu ditava alguma coisa, eles não sabiam escrever. Então, também, como inserir? Ele já vem junto assim, sem saber ler o fundamental. Assim, sem saber ler, como que a gente num curto espaço em sala de aula consegue dar cabo disso? Sanar esses problemas até mesmo de alfabetização. E se ele não sabe ler, ele não vai saber interpretar.</i> (Narrativa de Alba)</p>	<p>TEMPO E CURRÍCULO (defasagem de conteúdo)</p>	<p>A questão do tempo aparece mais uma vez vinculada ao currículo. Nesta unidade de contexto várias são as razões sociais e dos sistemas educacionais, pelas quais os educandos chegam nos anos finais em processos, como o de alfabetização, em que há a incompletude das habilidades e competências previstas com maior ênfase para os anos iniciais. Logo, o tempo torna-se ainda mais escasso, pois há necessidade de se revisar conhecimentos previstos para serem trabalhados em anos anteriores, diminuindo assim, o tempo e a quantidade de conteúdo do ano vigente. Mas a situação se agrava quando o estudante matriculado na turma de 6º ano não se apropria das habilidades da leitura e da escrita.</p>
<p>Considerando que alguns alunos chegam com defasagem de conteúdo, torna-se necessário visitar conteúdos de anos anteriores, conseqüentemente tendo menos tempo para cumprir os conteúdos previstos para o ano em curso. Este déficit é fator complicador, principalmente porque alguns chegam ao 6º ano EF sem domínio das habilidades de leitura e escrita previstas para os três primeiros anos do EF, no sentido mais restrito da decodificação dos códigos linguísticos. Portanto, como prosseguir com os conteúdos sem os conhecimentos mínimos necessários?</p>		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Como sujeitos históricos os conhecimentos dos alunos estão muito relacionados com seus modos próprios de vida e suas múltiplas experiências culturais e sociais, o que Freire (2002) se refere como a leitura de mundo, em relação aos saberes pré-existentes e das leituras que nos circundam diariamente que devem ser consideradas e que antecedem a leitura das palavras.

Há algo ainda de real importância a ser discutido na reflexão sobre a recusa ou ao respeito à leitura de mundo do educando por parte do educador. A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo. (FREIRE, 2002, p. 46)

Mesmo considerando toda historicidade dos sujeitos, teoricamente, os alunos dos anos finais do EF, de 6º ao 9º ano, de forma geral, já deveriam estar alfabetizados, ou seja, com a habilidade já construída, em seu sentido mais restrito como a decodificação dos códigos linguísticos quanto em sentido mais amplo de atribuição de sentidos. Mas, na prática, as professoras vivenciam outra realidade, pois o número existente de discentes que não dominam a leitura e a escrita é considerável. Fator complicador para fluidez do trabalho e que necessita uma série de adaptações. Há também a necessidade de estímulos constantes para a continuidade do processo de formação de leitores e neste cenário se torna mais complexo e desafiador.

O sistema educacional precisa de um olhar mais atento, pois os professores assumem funções que não competem àquele período, grupo, comprometendo o planejamento previsto e causando mais escassez de tempo para suprir a defasagem existente, o que pode acarretar um espaço mais conciso para trabalhar a leitura da forma desejada. Como diz Colomer (2007, p. 48), “para isso, há que se levar em conta definitivamente que os hábitos culturais da sociedade não dependem apenas da instituição escolar e que as decisões neste âmbito devem basear-se em uma análise mais complexa do fenômeno e na colaboração de diferentes agentes sociais”.

O tempo e o currículo aparecem interligados nas narrativas. Em relação ao tempo, há uma questão cronológica e outra de espaço, que ocupa a leitura na prática docente cotidiana, conforme detalharemos posteriormente. Na abrangência do currículo destacamos a extensão dos conteúdos por ano de escolaridade, a expressiva quantidade de conteúdos nos livros didáticos, a defasagem de conteúdo dos estudantes nas turmas do Ensino Fundamental e as diretrizes curriculares que estão sendo implementadas em decorrência da BNCC.

Há um antagonismo entre currículo e tempo em relação à adjetivação por intensidade: MUITO conteúdo e POUCO tempo. As falas circularam bastante em torno deste assunto. É como se fosse uma conta que não fecha. Temos que recalcular, ou melhor, rever esta intensidade e quantidade entre ambos para haver um equilíbrio, e assim, qualificar ainda mais o processo educacional. Agora apresentamos um outro núcleo temático que permeou os discursos durante o encontro coletivo.

3.1.2 Leitura, recursos tecnológicos e prática docente

O tempo não para,
Não para não, não para.
(Cazuza)²⁶

O tempo não parar nos faz refletir que o mundo está em processo constante de mudança, logo a prática pedagógica não pode ser estática, devendo acompanhar as inovações e acontecimentos cotidianos e os excepcionais, como a pandemia, reforçando a ideia de que a passagem do tempo é inevitável.

De acordo com a definição do Conselho Internacional de Museus (ICOM) em 2020, o museu²⁷ é uma instituição a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento que adquire, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e de seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite. Então, quando há “um museu de grandes novidades”, uma das possibilidades de interpretação é que o autor esteja querendo se referir ao que acontece hoje, que vai ser passado em um futuro nem tão distante assim. Conseqüentemente, as novidades do presente farão parte do acervo dos museus, considerando as especificidades e finalidades de cada tipo.

Os recursos tecnológicos já são utilizados e estão disponíveis em alguns museus, fazendo esta ponte entre presente e passado, para facilitar o entendimento, a consulta de determinado assunto ou objeto, possibilitando uma interatividade, na qual podemos acessar conhecimentos, como a valorização da diversidade da língua como elemento fundador da nossa cultura, como no Museu de Língua Portuguesa, localizado na cidade de São Paulo, reformado após um incêndio.

Como podemos observar, houve um avanço nos meios de comunicação e na velocidade de recebimento das mensagens. O bico de pena que era uma ferramenta usada para escrita e desenhos foi substituído por diversos tipos de canetas ou teclados ou mouses e aparelhos similares. As máquinas de escrever passaram a ser os computadores. Cartas, hoje em sua maioria, substituídas pelo e-mail, um correio eletrônico. Enfim, o futuro repete as conquistas do passado, pois o tempo não para e com ele advém as transformações.

No mundo globalizado em que vivemos devemos construir a compreensão de mensagens virtuais, a utilização de diferentes mídias sociais para nos comunicar com os outros, acessar informações, nos entreter, e outros objetivos mais. Porém, nem sempre o uso destas ferramentas acontece de forma favorável à aula naquele momento. Por exemplo, os

²⁶ Cazuza, 1988. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/cazuza/o-tempo-nao-para.html> Acesso em: 22/01/21.

²⁷ Pesquisa ICOM Brasil nova definição de museu 2020. Disponível em: <http://www.icom.org.br> Acesso em: 01/08/21.

jogos online em alguns momentos são considerados recursos tecnológicos que dividem o espaço com a leitura de livros pelos seus atrativos, interatividade e dinamismo, o que as colaboradoras consideram um desafio relevante na formação de leitores, visto que pontuaram que, às vezes, os equipamentos são competitivos, ao invés de parceiros, pelo teor do que é escolhido pelo aluno e em momentos não apropriados. Durante a entrevista coletiva, a triangulação entre leitura, recursos tecnológicos e práticas docentes teve grande enfoque por parte das professoras participantes da pesquisa.

Para ilustrar a dualidade recursos tecnológicos e leitura, menciono parte da série da Netflix, *Lupin*²⁸, em 2021, oriunda da coletânea de nove histórias do escritor francês Maurice Leblanc, *Arsène Lupin, Ladrão de Casaca*, na qual o protagonista sempre recorre ao livro, que tem várias marcações e marcadores de páginas. *Arsène Lupin* é um ladrão gentil que quer se vingar de uma família rica, por uma injustiça cometida contra o pai dele. Todas as suas ações são reproduzidas dos livros, utilizando vários disfarces, como faz o personagem, para realizá-las. Além do fato de a pessoa incorporar o papel de *Arsène Lupin*, na série, ele tem um filho adolescente, da mesma faixa dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que só fica no celular jogando, e a mãe chama a atenção por isso. Ao receber do pai o livro de *Arsène Lupin*, entrega-se à leitura do mesmo, deixando o recurso tecnológico de lado, para surpresa da mãe. O interesse pela história do livro, mediada pelo incentivo do pai, faz com que a leitura tenha seu espaço em meio às tecnologias. É sobre o interesse pela leitura, do envolvimento mais próximo, por parte de algumas famílias, com o universo literário, em detrimento da atratividade dos recursos tecnológicos, uma das pontuações das colaboradoras.

A incorporação destes elementos tecnológicos, em abordagens educacionais, amplia a forma que enxergamos a comunicação, e também como docentes e discentes interagem neste mundo globalizado, com estas multimídias no processo educacional. A escola deve estar atenta e conectada a esta era digital que nos circunda. No momento pandêmico que vivemos, a realidade tecnológica está cada vez mais evidenciada, e é interessante apropriar-se das múltiplas linguagens como objeto de discussão e aproximação.

As práticas educativas acontecem de modo muito individual, a partir das turmas dos anos finais do EF, pela estrutura da matriz curricular. Portanto, ao realizar o encontro coletivo online durante a pesquisa, tivemos a oportunidade de socialização das experiências e da valorização do compartilhamento do conhecimento.

²⁸ Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/80994082> Acesso em: 27/07/21.

Durante a entrevista coletiva, uma das professoras colocou sua preocupação com o processo de formação do leitor, sua estratégia e sua didática.

Quadro 4 – Análise da entrevista coletiva

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<i>Começar com textos menores e ao mesmo tempo não impor uma leitura específica porque talvez o que seja do gosto de um, não vai ser do outro, né. A gente tá tentando trazer o hábito que eles não têm. Então, isso tem que ser tão legal para eles quanto jogar.</i> (Narrativa de Louise)	LEITURA, RECURSOS TECNOLÓGICOS E PRÁTICA DOCENTE	O tamanho e a liberdade de escolha dos textos podem influenciar o hábito da leitura, pois não há a imposição do ato. É importante a construção desta formação leitora de forma prazerosa, para que os estudantes tenham tanto interesse quanto em um jogo.
A estratégia de começar com textos menores pode motivar os discentes para o hábito da leitura, pois uma das reações mais comuns é o aluno folhear o livro, observar a quantidade de linhas de cada página e procurar imagens. Livros com figuras e textos pequenos são mais indicados para quem está iniciando a formação leitora, para manter a concentração, chamar a atenção e não fadigar. Mas estas características também são pertinentes para quem está em processo de formação de hábito da leitura. A possibilidade de escolha do livro vai ao encontro do assunto de preferência, ao respeito do gosto de cada um, o que desperta um interesse pelo ato de ler. E o mesmo acontece na maior parte dos jogos escolhidos por predileção.		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A docente expressa o despertar do interesse pela leitura, incentivando os discentes através de um momento prazeroso e significativo, a partir da liberdade de escolha da obra. Oportunizar o contato com os textos e os livros é um processo que contribui para o hábito da leitura. Ela também expõe que temos que ser competitivos (de forma saudável) nesta oferta literária em relação a outros recursos disponíveis, no caso dos jogos, que atualmente ocupam um tempo relevante de utilização pelos adolescentes e adultos, dentro e fora da escola, e nem sempre com cunho pedagógico.

Experimental o prazer da leitura e contribuir para o amadurecimento pessoal são precisamente as funções que os docentes consideram prioritárias ao selecionar as leituras escolares quando e estas afastam da programação estrita dos conteúdos. Ambas as formulações se interagem em um modelo de 'leitura por prazer', que por seu êxito no âmbito educativo merece que lhe dediquemos maior atenção". (COLOMER, 2007, p. 42)

A autora menciona questões semelhantes ao fazer pedagógico descrito, no qual lemos por gosto e não por obrigação, uma leitura por deleite, por entretenimento, por lazer ou prazer, tanto para instruir quanto para divertir. Esta ação tem a intenção de familiaridade com os

livros, do gosto pela leitura, da prática leitora, em conjunto com a participação da família no trabalho com a leitura, visto que não se inicia na escola necessariamente.

Mas se o professor não for leitor, mesmo que tenha tido a prática leitora em sua casa, em seu desenvolvimento, não haverá ênfase no trabalho da prática leitora, e nem uma indução de mergulho ao universo literário, pois não fará sentido para ambos. É importante que o docente seja leitor para que estes objetivos sejam estipulados de forma mais eficiente, para que o espaço da leitura no cotidiano possa ser proporcional ao envolvimento e compromisso com a mesma.

O tamanho do texto foi abordado logo no início da narrativa acima, assim como gêneros textuais de tamanho pequeno, em relação ao livro, e que tenham histórias de interesse da faixa etária atendida no EF, como a crônica e o conto.

A gente leva alguma crônica, algum conto mais curto. Quando eles veem o tamanho do texto que tenha uma lauda ou duas laudas eles falam:

- Fala sério, professora! Que texto enorme! Tem que ler?

Ou quando a gente insere numa prova ou faz uma avaliação em que a gente insere um texto, é o mesmo questionamento.

-Tem que lê isso tudo? E eu falo:

-Como irão responder, se não leem.

Aí, eu leio com eles. É uma tarefa muito difícil.

(Narrativa de Alba)

Esta unidade de contexto assemelha-se à apresentada no quadro III, porém a professora relatou diálogos que acontecem na prática cotidiana, nos aproximando das situações descritas e da compreensão das vivências da profissão docente. A docente coloca uma realidade presente nas turmas em que atua, ou seja, os estudantes não têm o hábito da leitura, de forma geral, o que dificulta a fluidez do trabalho e uma resistência ao mesmo. Isso gera uma demanda que não está prevista no currículo, pois subentende-se que nos anos finais do EF este processo de construção do processo de formação do leitor esteja mais avançado, assim como os conhecimentos prévios e necessários para desenvolvimento de conteúdos previstos para cada ano de escolaridade.

O tamanho do texto também é uma estratégia para além do despertar do interesse, também se encaixa melhor dentro do tempo de aula para explorá-lo mais dialogicamente, pois alguns discentes encontram entraves nas habilidades de leitura, como a decodificação e a compreensão textual. Logo, torna-se um complicador coadunar o planejamento daquele ano de escolaridade e alfabetizar outros da mesma turma concomitantemente.

Alguns estudantes queixam-se por falta de hábito, ou acomodação, ou preguiça, ou por não terem acesso. Muito provavelmente porque a atividade literária não faz parte do cotidiano

social. É preciso mais que persistência e didática para desenvolver um trabalho qualificado nesta realidade apresentada, dependemos de outros fatores que vão além dos educacionais.

Foi realizada uma entrevista com Ezequiel Teodoro da Silva, em 2012, na qual foi perguntado se a escola brasileira atual se configura como espaço de formação leitora e a resposta foi:

Pelos resultados das avaliações oficiais do desempenho dos estudantes brasileiros em leitura e escrita, esse espaço tem se mostrado muito débil em termos de formação. E o vergonhoso quadro não resulta exclusivamente das péssimas condições de ensino e da formação do professor, mas também da falta de uma infraestrutura condigna que promova e facilite a leitura, como bibliotecas de bom calibre, de laboratórios, profissionais de apoio, etc. Além disso, a didática utilizada na condução das atividades de leitura quase sempre não leva em conta as múltiplas finalidades da leitura e nem as transformações que decorrem das transformações tecnológicas da atualidade. (SILVA, 2012, p. 117).

É importante uma infraestrutura escolar que facilite a leitura, como boas bibliotecas, laboratórios de informática, de Ciências, com profissionais para apoiar a utilização dos espaços. Porém, principalmente na rede pública, em algumas unidades escolares são inexistentes as estruturas complementares à sala de aula. Como vimos, os passeios escolares a estes e outros ambientes estabelecem o contato e a experiência, além de enriquecer o conhecimento em diversos aspectos.

No colégio estadual no qual as professoras trabalham há uma biblioteca que tem bom espaço físico, acervo, agentes de leitura que realizam atividades interessantes de incentivo à leitura. Porém, em decorrência da carga horária de alguns servidores não corresponder ao horário integral do turno, existem alguns dias da semana, em determinados turnos, que não fica aberta no período de aula, o que compromete o acesso do estudante junto ao professor no trabalho de promoção de leitura.

Outra questão colocada é o uso da biblioteca para guardar os livros didáticos, o que atrasa a liberação do espaço para utilização, empréstimo de livros e a prática leitora neste, pois enquanto não há a entrega de todos (e são cerca de dois mil alunos recebendo uma média de oito livros cada) não se tem como aproveitar o espaço para o seu fim. Isso compromete boa parte do 1º bimestre, e o tempo fica ainda mais restrito para o desenvolvimento de atividades com a leitura. Os docentes também pontuaram como um complicador: a insuficiência de números de livros iguais para trabalhar com a turma um mesmo título; a proibição de compra de livros pelos alunos; a dificuldade na devolução de livros emprestados pelos estudantes.

Parafraseando Colomer (2007), os docentes que trabalham com língua já cumprem duas funções simultaneamente, a de formador em relação aos textos trabalhados, visto que ler

ao mesmo tempo que informa, forma, e de mediador em relação aos livros, pela prática escolar da leitura extensa e livre das obras.

Durante a entrevista coletiva, nas narrativas de todas as professoras apareceu o desafio em despertar o interesse pela leitura em meio ao universo tecnológico tão difundido na população atual, principalmente nesta faixa etária que contempla os anos finais do EF, visto que em muitos momentos, as colaboradoras colocam que os recursos tecnológicos competem com o espaço literário ao invés de aliar-se, conforme quadro abaixo.

Quadro 5 – Análise da entrevista coletiva

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<p><i>As nossas crianças são outras. A tecnologia, hoje está inserida na vida delas, de uma forma que não estava inserida na nossa época, né. O livro muitas vezes era a nossa distração. Nossa distração era ler. A gente gostava de ler porque era uma das formas que a gente tinha para se divertir, por assim dizer, né. Mas, no caso hoje, é muito difícil você competir com os videogames, com os jogos eletrônicos, com jogos online. Essas coisas são extremamente atrativas para os alunos hoje.</i> (Narrativa de Louise)</p>	<p>LEITURA, RECURSOS TECNOLÓGICOS E PRÁTICA DOCENTE</p>	<p>As transformações que acontecem com as pessoas no decorrer do tempo propiciam a inserção das coisas que acontecem na atualidade. E os recursos tecnológicos fazem parte de nossa rotina, sendo importante a inserção no processo educacional, na prática docente. Portanto, é uma ferramenta que pode coadunar com as atividades de leitura. Mas o professor precisa de uma infraestrutura que favoreça o desenvolvimento das propostas. Logo, é um caminho a ser trilhado para o encontro da leitura e tecnologia no fazer pedagógico.</p>
<p>A docente aborda as evoluções das gerações e as mudanças de hábitos e interesses, pontuando que os livros faziam parte do entretenimento, da mesma forma que os jogos fazem parte do universo dos discentes na atualidade, pela sua atratividade e possibilidade de interatividade. A presença destas mídias é vista, em muitos momentos, como um instrumento de competição e um fator que dificulta a formação leitora por interferir de modo inadequado em algumas atividades. Mas podemos pensar em estratégias de leitura utilizando estes recursos tecnológicos como parceiros.</p>		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

As gerações têm interesses diferentes, porém é válido resgatar hábitos, atitudes, brincadeiras, nossa cultura, para mostrar e disponibilizar opções de escolhas ou aglutinações de vivências. E o acompanhamento das famílias neste universo midiático tem relevância para o processo formativo, pois é importante saber e orientar as programações visualizadas por seus filhos.

O tempo não para. O ontem não é como o hoje, que não será como o amanhã, pois o mundo está sempre mudando, e com isso as inovações surgem. Estes recursos tecnológicos podem corroborar para o ensinar e aprender, podem contribuir para o processo formativo nos campos social, educacional, cultural e artístico.

Santos (2009) aborda estas transformações nos meios de comunicação no decorrer dos tempos e a revolução digital que vem ocorrendo nas últimas décadas.

A informação que vinha sendo produzida e difundida ao longo da história da humanidade por suportes atômicos (madeira, pedra, papiro, papel, corpo), atualmente circula pelos bits. As tecnologias da informática, associadas às telecomunicações, vêm provocando mudanças radicais na sociedade por conta do processo de digitalização. Assim, uma nova revolução emerge, a revolução digital. (SANTOS, 2009, p. 5660)

A autora faz referência às mudanças radicais na sociedade com ênfase na tecnologia hoje existente, e que devem fazer parte do meio educacional para a inserção de recursos que são elementos tão presentes em nosso cotidiano. Ela fala sobre a revolução digital, que aproxima os processos comunicacionais de maneira acelerada e a disseminação de informações de forma veloz, que ultrapassa as fronteiras e encurta as distâncias.

Ainda encontramos, todavia, dificuldade na acessibilidade digital, o que acirra as desigualdades e a necessidade de a escola inserir equipamentos e recursos tecnológicos que minimizem as diferenças existentes, assim como oportunizar de forma pedagógica as ferramentas digitais disponíveis, pois “digitalizada, a informação se reproduz, circula, se modifica e se atualiza em diferentes interfaces. É possível digitalizar sons, imagens, gráficos, textos, enfim uma infinidade de informações” (SANTOS, 2009, p. 5661). Esta circulação de informações nas mídias digitais presentes na vida das pessoas é tratada na próxima narrativa.

É tudo muito mais atrativo. Tudo que tá fora. Muito melhor você ler um textão lacrador de Facebook do que lê um clássico, do que lê alguma coisa que realmente seja necessária, né. Os nossos alunos estão muito cheios de informação. A maior parte dessa informação que não interessa, que não é importante, e ter que concorrer com isso, realmente é muito difícil. (Narrativa de Ana Paula)

As informações podem não ser interessantes, pertinentes para a aula, mas para as relações sociais podem ter sua relevância. Acreditamos que este seja um desafio mais recente dentre os elencados, e também que um dos benefícios desta pandemia é um olhar diferenciado e inclusivo para os recursos tecnológicos em nossas práticas docentes. Portanto, é interessante acompanhar as pesquisas acerca desta temática, mas é preciso ter a predisposição de inserir estas ferramentas no fazer pedagógico tanto por parte dos estudantes quanto dos professores.

É sabido que há uma infraestrutura precária para realizar as atividades tecnológicas em algumas escolas, estamos vivenciando isso durante a pandemia com a educação online, nos encontros remotos. Também ficou claro que as professoras estão na busca incessante por caminhos que despertem o interesse pela leitura, aliando em algumas propostas os recursos tecnológicos para a formação de leitores. Santos (2009) traz sugestões, contribuições para integrar a leitura à tecnologia.

Criar ambientes hipertextuais que agreguem intertextualidade, conexões com outros sites ou documentos; intratextualidade, conexões no mesmo documento; multivocalidade, agregar multiplicidade de pontos de vista; navegabilidade, ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações; mixagem, integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas; multimídia integração de vários suportes midiáticos;
 Potencializar comunicação interativa síncrona, comunicação em tempo real e assíncrona, comunicação a qualquer tempo – emissor e receptor não precisam estar no mesmo tempo comunicativo;
 Criar atividades de pesquisa que estimulem a construção do conhecimento a partir de situações-problema, onde o sujeito possa contextualizar questões locais e globais do seu universo cultural;
 Criar ambiências para avaliação formativa, onde os saberes sejam construídos num processo comunicativo de negociações em que as tomadas de decisão sejam uma prática constante para a ressignificação processual das autorias e co-autorias;
 Disponibilizar e incentivar conexões lúdicas, artísticas, navegações fluidas e simulações (SANTOS, 2009, p. 5664-5665)

Dinâmicas e estratégias foram elencadas e podem enriquecer as práticas docentes e o trabalho com as múltiplas linguagens. Os ambientes hipertextuais são compostos de textos ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, pertencentes ao universo virtual. Logo, é um tipo de texto no qual a leitura se faz necessária para compreensão.

O hipertexto agrega a intertextualidade que é o diálogo entre dois ou mais textos, que não precisam ser necessariamente de um mesmo gênero. Colocamos anteriormente, como possibilidade de trabalho, a leitura intertextual. Só que neste contexto a intertextualidade estende-se a outros campos. A multivocalidade caracteriza-se por ser a presença de muitas vozes no seio da informação, fornecendo diversos pontos de vista, e desta forma se aproxima muito da dialogicidade no ensino que defendemos.

Portanto, a grande diferença de texto para hipertexto, multivocalidade e dialogicidade é o ambiente em que acontecem, ou seja, uma no espaço físico e outra, no virtual. No entanto, é pertinente ressaltar que o espaço literário dos livros, das histórias e das artes deve existir no fazer pedagógico, sendo os demais complementares. A leitura perpassa por todos estes ambientes, havendo mudança no formato em que o texto é apresentado, como acontece com os demais gêneros textuais.

A potencialização da comunicação interativa de forma síncrona ou assíncrona, sugerida acima pela autora, aconteceu com a pandemia em 2020 de forma notória. As aulas aconteceram através de encontros remotos, estabelecendo assim a comunicação de maneira virtual entre docente e discente. Na verdade, nesta realidade pandêmica, apesar das dificuldades de acesso de muitos alunos, houve o incentivo e a disponibilidade de conexões lúdicas e artísticas para os que puderam navegar pelos ambientes digitais. Também aconteceram atividades de pesquisa que estimularam a construção do conhecimento.

Enfim, o momento pandêmico apesar dos inúmeros entraves e perdas em diversos âmbitos na vida das pessoas, e mais especificamente, nos espaços educacionais, podemos ver como momento de oportunidade e aprendizado, visto que possibilitou aos professores uma rápida e inevitável formação, tornando alguns recursos tecnológicos mais familiares às práticas pedagógicas.

Segundo Freire (1989, p.13), “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. O fazer pedagógico alcança todo este poder da palavra, mas é preciso que esta seja ouvida, por si próprio ou compartilhada com o outro. Oportunizar a escuta, o diálogo e a multivocalidade é um aprendizado mútuo, tanto para quem fala quanto para quem ouve ou acessa a mensagem. Esta prática da dialogicidade e multivocalidade, com devidos cuidados e análises, é importante para a informação, reflexão, aprendizado, formação dos sujeitos e para as relações estabelecidas de forma presencial ou virtual.

Nesta relação do ser consigo, com o outro e com o meio é que acontecem os processos formativos, portanto é importante acompanhar os componentes que fazem parte deste percurso. E as tecnologias, em evidência nos dias atuais, pelas diversas possibilidades que nos oferecem, podem influenciar nesta formação.

3.2 Tematização das entrevistas individuais

“Não é possível mudar o passado, mas é possível aprender com ele”.
(Chapeleiro Maluco – Lewis Carroll)²⁹

²⁹ Título original do filme Alice Através do Espelho, produzido por Walt Disney Studios BR: Alice Through the Looking Glass. Lançamento no cinema em 26 de maio de 2016. Dirigido por James Bobin. Roteiro de Linda Woolverton e Lewis Carroll. Elenco: Mia Wasikowska, Johnny Depp, Helena Bonham Carter. Link do trailer do filme: <https://www.youtube.com/watch?v=6JtpGLMTyY4> Acesso em: 15/08/21.

Esta frase “não é possível mudar o passado, mas é possível aprender com ele”³⁰ está no filme “Alice através do Espelho” e é dita pelo personagem do Chapeleiro Maluco. A obra é inspirada no livro “Alice no país das maravilhas”, de Lewis Carroll. Alice é levada de volta ao País das Maravilhas e agora tem o desafio de ajudar o Chapeleiro Maluco, voltando no tempo. No entanto, Alice ao invés de trabalhar as consequências temporais de mudanças dos fatos do passado, acaba sendo mais realista e pega um outro caminho, mostrando que não podemos mudar o que passou, por mais doloroso que seja. Só mesmo no mundo literário alguém tem a possibilidade de voltar ao passado. No mundo real é vida que segue. Não podemos voltar ao passado, mas é possível aprender com ele, pois este tempo é importante para constituir quem somos no presente, por meio de nossas vivências, que quando refletidas podem se transformar em experiências (JOSSO, 2010).

Não é sobre o tempo que permanecemos em uma história que trataremos, e sim sobre o tempo que esta história permanece em nós. Sendo assim, o ‘para sempre’ é uma questão de memória, daquilo que foi significativo para a pessoa, a ponto de reverberar dentro dela, ficando armazenadas estas lembranças em nós. E são sobre estas memórias, da forma como se deu esta relação com a leitura nas vidas das professoras envolvidas nesta pesquisa, é que realizamos as entrevistas individuais.

Neste rememorar da leitura na vida das professoras, uma delas colocou que o acesso a algumas obras literárias não aconteceu por meio dos livros, e sim pela releitura destas histórias por outras expressões artísticas como filmes, novelas, e outros meios de comunicação, assim como na epígrafe desta parte.

Na minha época de jovem, os livros eram colocados muito na televisão como novelas. Eu vou assistir “A Moreninha”. Eu assisti “A Senhora”. Não é então, tudo isso, né. Éramos seis, que eu também vi muito lá ... há muitos anos atrás. Eu vi também Escrava Isaura. Todos esses livros que foram transformados em novela. Isso. Ele já abria para mim um leque, né. Já eu, já entrava pela literatura também até mesmo através das novelas. (Narrativa de Márcia)

Estes elementos da literatura transmitidos pelos meios de comunicação que alcançam muitas pessoas fazem esta ponte de aproximação do universo literário à população, pois há uma propagação de informações mais abrangente e acesso à sociedade. É a tecnologia favorecendo a formação leitora. Logo, alguns estudantes podem conhecer algumas obras, suas histórias desta forma, e também alguns podem não saber que elas fazem parte de acervos literários. Outra professora colocou que gosta de trabalhar estes clássicos por meio de livros

³⁰ Fonte: <https://ligateologica.wordpress.com/2016/06/02/alice-e-as-licoes-sobre-o-tempo/> Acesso em: 15/08/21.

com a releitura dos mesmos em história em quadrinho, visto que percebe um interesse maior por parte dos alunos.

Salientamos que a memória não é o foco de nosso trabalho, mas optamos pelas narrativas, por ouvir a história de vida das docentes no campo do processo formativo relacionado à leitura destas profissionais, pois muito do que desenvolvem hoje em suas práticas educacionais pode estar atrelado ao que foi vivenciado e aprendido no passado. Portanto, resgatar e refletir sobre estas lembranças pode influenciar no trabalho pedagógico e literário do hoje. Contamos também a contribuição de Freire (1989) sobre a memória em pensar no ato de ler.

Ao ensaiar escrever sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado - e até gostosamente - a "reler" momentos fundamentais de minha prática, guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim.

A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de "ler" o mundo particular em que me movia - e até onde não sou traído pela memória -, me é absolutamente significativa. (FREIRE, 1989, p. 9)

Observamos a mesma sensação nas colaboradoras em deixar-se levar "gostosamente" nestas releituras de momentos vivenciados. O significado destas memórias nos ajuda a refletir na importância de lembrar delas para melhor se reconhecer, além de estar no papel de professor que propicia o trabalho com a leitura.

Para desenvolver a análise dos dados, obtidos por meio das narrativas a partir das entrevistas individuais, utilizamos os sete passos propostos por Fontoura (2011) na tematização, assim como aconteceu com as análises anteriores em relação ao encontro coletivo. Portanto, houve a transcrição das narrativas das quatro professoras, seguida da leitura e releitura atenta de todo material coletado. Depois houve a demarcação do que foi considerado relevante ao corpus de análise, agrupando dados e levantando os temas: memórias de leitura na infância no âmbito familiar (envolvimento da família); contação de histórias; clássicos da literatura em novela (tecnologia); memórias de leitura no âmbito educacional; experiências com a leitura na escola; motivos da escolha pela profissão docente; reprodução ou repetição de práticas pedagógicas de seus professores ou colegas de trabalho.

Em continuidade aos passos para análise de dados, definimos as unidades de contexto e as unidades de significados. Em prosseguimento, houve o esclarecimento do tratamento de dados, a partir das unidades de contexto do corpus, para chegarmos na interpretação propriamente dita, à luz de referências teóricas. Neste momento, pela especificidade da questão das memórias e dos elos estabelecidos, incluímos nesta pesquisa mais uma leitura da

Josso (2006) e Ricoeur (2007), que citamos anteriormente, que nasceram dos estudos a partir destas análises para fundamentar as abordagens.

Para tratamento dos dados provenientes das narrativas dos encontros individuais, ficaram os seguintes temas: leitura e memória, relacionadas à infância e à escola, e memória das práticas docentes, destacando as que foram significativas e oriundas de aprendizagens do período em que as professoras foram estudantes e utilizam hoje com seus alunos.

3.2.1 Leitura e memória

A partir do explicitado, elaboramos a análise de dados destas narrativas após seguir os passos, apresentando a sistematização por meio de quadros, seguidos de argumentação. Daremos início pelas atribuições das memórias relativas aos contatos iniciais com a leitura na vida das professoras.

Quadro 6 – Análise das entrevistas individuais

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<p><i>Quando era criança o meu pai, eu lembro como se fosse hoje, para me fazer dormir ele lia para mim e eu já até procurei esse livro na livraria. Não achei que era a história do peixinho dourado. Eu até pouco tempo sabia ela, sabe, toda na minha cabeça, mas aí, a gente vai ficando velho e as coisas vão desaparecendo da mente. E eu sempre gostei muito, né, mesmo tendo estudado em colégio público. (Narrativa de Alba)</i></p>	<p>LEITURA, MEMÓRIA E LAÇOS FAMILIARES E AFETIVOS</p>	<p>Nesta unidade de contexto a professora menciona que seus contatos iniciais com a leitura começaram na infância, no ambiente familiar, no qual evidenciamos a preocupação com a formação leitora pela família. Ela enfoca também a questão da memória e do esquecimento de algumas coisas com o passar do tempo. Ainda salienta que gosta muito de ler, mas ressalta o colégio público, sugerindo que no particular este trabalho com a leitura pode acontecer mais.</p>
<p>A docente aborda a família presente, incentivando o hábito da leitura, provavelmente na mais tenra idade, pela recordação de seu pai lendo para ela. A criança quando se identifica de alguma forma com a história geralmente pede que ela seja lida várias vezes. O livro foi memorizado por algum tempo pela quantidade de vezes que a leitura foi feita, ou por afinidade com o texto. O fato é que o título do livro e sua história, mesmo que fragmentada, é lembrada com muita ternura. A figura do pai e deste momento literário foi narrado com muita amorosidade. É a memória de algo muito significativo transbordando nas recordações. A colocação “mesmo tendo estudado em colégio público” pode sugerir que esta escola pública, à qual se refere, não tenha proporcionado muitas ações que estimulassem a formação leitora. Também podemos pensar se há uma diferença de trabalho pedagógico entre as instituições públicas e privadas, pelo menos no que tange à promoção da leitura. Ela se reconhece como leitora, desde que foi apresentada a este universo literário, no entanto, atribui este mérito a seu núcleo familiar.</p>		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A história, a memória e o esquecimento fazem parte do ser humano. Na unidade de contexto do quadro evidencia-se a tríplice atribuição da memória quando esta trata de si mesma, do próximo quando se refere ao seu pai, e dos outros quando fala da escola. Enfim, este núcleo mnemônico é muito presente em nossas lembranças.

Ricoeur (2007, p. 139) coloca que

Essa palavra de outrem, depositada sobre uma vida inteira, ao preço das dificuldades e dos conflitos que se conhecem, confere um apoio de linguagem, um aspecto decididamente auto-referencial, a todas as operações de apropriação pessoal que gravitam em torno do núcleo mnemônico.

As ações de contar histórias reais ou fictícias, de ler textos ou tudo que nos circunda, e ter acesso a outras expressões artísticas e culturais nos ajudam no desenvolvimento das múltiplas linguagens. Então, estas “palavras de outrem” durante a vida contribuem para a formação do indivíduo. É um aspecto autorreferencial, pois para Ricoeur (2007) a memória é ao mesmo tempo um caso particular e singular porque parte daquilo que foi significativo para mim.

De acordo com Josso (2010), as recordações referências podem servir para alargar e enriquecer o capital experiencial, a partir do momento que refletimos sobre os nossos processos formativos, transformando-os. Para Josso (2006), os laços familiares e afetivos são os nossos fundamentos pela multiplicidade de laços simples e complexos que constituem o nosso ser. De acordo com a autora somos: ser carne, o nosso corpo físico; ser de atenção consciente; ser de sensibilidades; ser de emoções; ser de afetividade; ser de cognição e de memória; ser de ação. Logo, o nosso ser no mundo nos permite ver com mais evidências as formas que os laços construídos se estabelecem. Somos ser de linguagem. Somos seres em permanente movimento que reage ao momento. Um ser que religa todas as outras classificações de sujeito.

Os laços são adornos muito utilizados para presentear alguém. Geralmente são bonitos e enfeitam embalagens. Mas para se ter um laço, temos que fazer voltas na fita e dar um nó. Simbolicamente os “nós” são entaves, obstáculos que surgem nas voltas que a vida dá, porém nos mostram caminhos alternativos para ultrapassá-los, permitem a chegada ao nosso destino. Nem sempre da forma desejável, mas da possível. Também podemos desatar os laços que entravam nosso caminhar e criar novos.

Os nós invisíveis estabelecem a consciência de uma presença de si, para ver os cruzamentos do caminho, as oportunidades e os desafio imperdíveis. Toda história tem os

bons e os maus elos. A multiplicidade de elos (biológico, psicológicos e sociais) constituem as dimensões de nosso ser no mundo. São as experiências de formação.

Nas entrevistas buscamos conhecer como estes laços em relação à formação de leitor das professoras aconteceram e de que maneira isto pode influenciar em sua prática docente no que tange à leitura. Os laços familiares apareceram em mais duas narrativas ao recordarem da iniciação do processo literário.

Desde muito pequena mesmo, antes de eu saber ler, minha mãe já tinha o hábito de ler para mim. Ela lia à noite. Nós tínhamos também um dia específico em que ela estudava comigo e contava histórias... eles já tinham comprado livro, tanto meu pai quanto a minha mãe, já tinham feito isso, comprado aqueles livrinhos que na época você abria e virava castelos, virava alguma coisa. Então, eles já tinham isso muito antes de eu aprender a ler. Então, isso era antes dos seis anos porque eu lembro dela lendo para mim porque eu não sabia ler. Antes de entrar na escola e mesmo depois que eu entrei ela continuou lendo para mim. Ela continuava sentando, lendo histórias comigo. (Narrativa de Louise)

A família da Louise a incentivava muito, tanto o pai quanto a mãe. Houve um investimento de materiais pelos pais nesta área que antecederam ao nascimento dela. O seu pai guardou todo seu acervo de gibis que colecionou em sua adolescência para sua filha mais velha, no caso a colaboradora desta narrativa. Percebe-se uma prioridade desta família na formação leitora. Este cenário é um pouco diferente em relação a acervo literário da narrativa seguinte, e de alguns da população brasileira.

Eu lembro que na minha casa nós não tínhamos livros quando criança mesmo. Eu não tinha acesso a livros, mas a minha mãe, as pessoas mais antigas, colocavam sempre uma cadeirinha na porta de casa e ficavam contando história. Os vizinhos ficavam na porta de casa e contando história e aquilo ali para mim já era uma literatura... e assim eu fui tomando gosto, não é apenas histórias. E aí depois vieram os gibis, ... os livros de suspense, até que né, eu me tornei já jovem, e aí optei por Letras. (Narrativa de Márcia)

A professora menciona que não tinha acesso a livros, mas a família transmitia seus conhecimentos, suas culturas através das histórias que eram partilhadas não só em casa, mas na vizinhança pelos mais velhos. Tinha uma preocupação com a formação leitora. Com esta unidade de contexto, lembramos dos Griôs, que na tradição africana são contadores de histórias, muito sábios e respeitados nas comunidades onde vivem. Eles promovem a transmissão de vivências e saberes culturais por meio das histórias que narram oralmente. E ao mais velho é atribuído esta sabedoria.

Com as últimas duas unidades de contexto, podemos evidenciar nos achados dois caminhos diferentes para a formação de leitores: a leitura de livros e a contação. Ao ler um texto você segue aquilo que o autor escreveu. Ao contar, você utiliza suas palavras para dizer

a história do modo como compreendeu. Em ambos os modos há o despertar para ouvir histórias, para o acesso às mesmas. Existe esta familiaridade com a leitura.

Mas uma das professoras não teve esta oportunidade ou vivência. A sua formação leitora não iniciou na família e nem na infância. Quando foi perguntado sobre sua memória com a leitura, ela respondeu:

- *Minha? Ana Paula? Só na faculdade. [E completou]
Eu venho de uma família pobre, né. Não cultivava ali leitura, né. Nenhum tipo de literatura, de livros, nada disso. Não tive livros enquanto criança. Nunca tive livros. Meu primeiro livro eu ganhei na escola, num sorteio na escola. Não lembro o nome, mas foi com a professora Ceres. Lá no Instituto de Educação. (Narrativa de Ana Paula)*

A primeira expressão dela foi de surpresa. Como assim? Ela não teve isso ou nunca pensou sobre. A pergunta estava relacionada à memória e não à infância. Quem fez esta associação de leitura na infância foi a professora. Depois ela lembrou de seu primeiro livro, que recebeu de uma professora do 7º ano do EF, a Ceres. Ela disse que não gostava de ler, e considera tudo o que lia antes “*coisas bobas de adolescentes*”. Considera que realmente começou sua formação leitora na faculdade, onde tinha obrigação de ler livros. E aí foi tomando gosto, conforme ia conhecendo as obras literárias.

Pennac (1993) ressalta que lembranças literárias na época em que foram vivenciadas faziam sentido, mesmo que no momento presente possam não ser tão significativas, e é interessante considerar tal fato.

Mais uma vez o autor traz a ideia de memória, pois aborda também a lembrança dos adultos ao pensar em suas leituras adolescentes, seus entusiasmos, [...] suas primeiras efervescências de leitores [...] Elas representam um papel inestimável: nos emocionar com aquilo que fomos rindo daquilo que nos emocionava”. (PENNAC, 1993, p. 158).

Podemos hoje pensar que eram “*coisas bobas de adolescentes*”, mas na época, provavelmente, encontrávamos naqueles textos curiosidades, respostas, assuntos de interesses daquela fase, que nos tocavam e emocionavam de alguma forma. Porém está muito ligado à noção de “*maturidade*”, que segundo o autor, é uma coisa estranha quando se trata da leitura. Na atualidade elas podem não causar interesse, não ter o significado daquele tempo, mas estas contribuíram, de alguma forma, para nossa formação, pois a partir do momento que avaliamos o que foi lido, refletimos e crescemos.

Nesta unidade de significado todas as memórias relacionadas à leitura foram vinculadas à infância, mesmo para quem não teve esta vivência nesta fase. Muito

provavelmente, por não ter estímulos e nem acesso pelas circunstâncias da vida, mas por reconhecer a importância desta nos anos iniciais do desenvolvimento do ser. Outro ponto é a diversidade de núcleos em que pode acontecer a iniciação leitora (na família, na vizinhança ou na escola) logo, é complexo realizar um trabalho de formação de leitores acreditando que todos já tenham tido esta vivência. É interessante promover o hábito da leitura constantemente. As recordações referências em relação à leitura dos educandos podem acontecer por meio das práticas do docente que trabalha com eles hoje.

Apesar das experiências formadoras provenientes das recordações referências mencionadas vinculadas à família, as professoras colocaram como a escola e/ou a prática docente corroborou para a formação leitora das colaboradoras no quadro a seguir.

Quadro 7 – Análise das entrevistas individuais

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<p><i>Eu gostava de ler, mas eu não era tão viciada em ler. Acho que a prática escolar mesmo que me fez ser viciada em leitura. Foi na própria escola mesmo. Embora eu tenha tido esse estímulo em casa. Eu lia. Gostava de ler, mas ler livros maiores, romances. Uma literatura mais densa foi a própria escola. Sim, lembro até hoje, quando eu estudei no xxxxx³¹, eu estava no 6º ano, e ele tinha um programa. Ele tinha uma boa biblioteca... então, eu lembro que eu ficava muito tempo na biblioteca. Mas a própria escola em si lançou uma espécie de desafio, um programa. Os alunos que lessem mais livros durante o mês seriam premiados. E eu sempre fui muito competitiva, né. Então, já gostava de ler e tinha o hábito de leitura. Lia uma coisa ou outra, mas ali como tinha que ler muito, eu passei a ler várias coisas. E ali, foi ali que eu descobri o universo da literatura mesmo.</i> (Narrativa de Louise)</p>	<p>LEITURA, MEMÓRIA E ESCOLA</p>	<p>A professora já se considerava leitora quando começou nos anos finais do EF, porém foi na escola que descobriu o universo da literatura. A iniciação do hábito de leitura aconteceu no núcleo familiar, mas ressalta a importância de um programa institucional de leitura para potencializar e diversificar as práticas leitoras. A biblioteca aparece como um espaço importante. Esta proposta mencionada, este desafio é interessante, mas temos que ter cuidado, pois quantidade de livros lidos, não significa necessariamente qualidade do que é apreendido.</p>
<p>Ações que promovem a leitura são muito relevantes para o despertar e o aproximar deste universo literário. As escolas, as secretarias de educação e o Ministério da Educação são parceiros fundamentais para fomentar programas, nos quais os docentes possam ter mais recursos para desenvolver o trabalho</p>		

³¹ Nome do colégio particular que estudou

de formação de leitores. Lembramos da importância de se ler criticamente aquilo que nos é apresentado. Analisar o que nos é ofertado antes de nos posicionarmos ou reproduzirmos discursos sem a leitura das entrelinhas dos textos. Mas o fato evidenciado é o poder que a escola e a prática docente podem propiciar para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Conforme a perspectiva de linguagem assumida neste trabalho, segundo a qual nos formamos a partir do contato com o outro, que nos fala a respeito de nós, podemos compreender a importância da literatura. Como vimos anteriormente, Candido (2017) a coloca como um direito inalienável do ser humano. Isto implica garantir uma ação educacional voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, da sua capacidade de interpretar construções simbólicas, de modo que este se torne capaz de ler e pronunciar o mundo.

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2002, p. 13)

A boniteza explícita causa uma espécie de encantamento, que acontece na escola ou externamente, dentro ou fora da sala de aula, no processo mútuo de ensinar e aprender. As experiências em suas diversas vertentes proporcionam esta beleza. De acordo com Freire (2002), formamos sujeitos sociais, leitores da realidade em que se inserem e capazes de usar a leitura como um instrumento indispensável à sua participação na construção do mundo histórico e cultural.

Outras professoras também fizeram referência à sua memória com a leitura na escola nos anos finais do EF.

Eu fui aluna do município no EF. A gente tinha que ler. A gente tinha um cartãozinho da biblioteca e ler dava pontos para gente na disciplina de Língua Portuguesa. E aí, a gente, também, é de uma época que a gente tinha medo de tirar nota vermelha. A gente não queria ser reprovada, né. A professora fazia roda de leitura, lia com a gente, a gente lia e trocava livro. Eu pegava um e quando eu terminava eu trocava com meu aluno, com meu colega de classe. Aí depois a gente tinha que escrever uma redação do que a gente tinha aprendido. Então, a gente exercitava as duas coisas, né. Quanto mais a gente lê mais a gente consegue ter essa coisa da interpretação textual. A gente acaba se tornando algo mais rápido mais dinâmico na nossa vida e a escrita porque no que você lê muito, você aumenta o seu vocabulário e o seu poder de escrita melhora. (Narrativa de Alba)

Lembro da professora Ceres. Ela fazia é aquelas bibliotecas volante em sala de aula, né, que aí levava um monte de livro. Aí, a gente trocava entre a gente, né. Você devolve um pra pegar o outro. Eu gostava, mas assim, não sei te dizer o quanto eu lia. Mas, eu não lembro de ter. Provavelmente eu li e era provavelmente esses, aqueles extraclasses fininhos, né, assim. (Narrativa de Ana Paula)

O espaço da biblioteca aparece de novo para apoiar, incrementar e fortalecer o trabalho com a leitura, além de valorizar a leitura literária em seu cotidiano e proporcionar condições para que o educador faça uso coletivo do local e utilize diferentes estratégias. Na última narrativa evidenciamos que a biblioteca não é um local dentro da escola, talvez por não existir, talvez por ser difícil a utilização da mesma, enfim, o que importa é que a professora Ceres levou a biblioteca para sala de aula. Reuniu livros, fazia empréstimos, trocas, como acontece, e havia a fruição da leitura. É a docente utilizando sua criatividade, possibilidade e compromisso para garantir o acesso à leitura.

Ele [o jovem] é um público implacável e excelente. Ele é, desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência; estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar; acompanharem seus esforços, sem se contentarem de pegá-lo na curva; consentirem em perder noites em lugar de ganhar tempo; fizerem vibrar o presente sem brandir a ameaça do futuro; se recusarem em transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretanto esse prazer até que ele se transforme em dever, fundindo esse dever na gratuidade de todo aprendizado cultural, fazendo com que encontrem assim, eles próprios, o prazer nessa gratuidade. (PENNAC, 1993, p. 55)

O autor volta a enfatizar que cabe ao leitor escolher como terá mais prazer ao realizar uma leitura, destacando que se alimentarem o entusiasmo das crianças e dos jovens para a prática leitora, este será um bom leitor. Nas narrativas das professoras, por vários momentos, elas pontuaram esta liberdade de escolha do livro de algumas escolas que estudaram e práticas de algumas professoras, nas quais destacaram o prazer que elas sentiram. Lembramos que a leitura estabelece relações consigo mesmo, com o outro e com o meio e pode despertar o desejo de aprender.

Nas narrativas, a biblioteca apareceu com destaque e a professora Louise coloca algumas questões sobre este espaço na escola onde trabalha, pois existem pessoas responsáveis pela biblioteca, tem livros muito bons, tem uma variedade muito grande de livros para escolha no primeiro contato, os professores têm a opção de escolher esse acervo, o que acha bem interessante. Mas a biblioteca não fica dentro do espaço que os alunos estão livres para circulação. Então, a questão da localização inviabiliza muito o acesso, pois está dentro dos muros da escola, mas fora da área de trânsito dos alunos, só podendo acessar com um professor. E a docente também fala que o número de professores utilizando a biblioteca com as turmas tem aumentado bastante.

A professora Márcia lembra de sua memória com leitura na escola em outra etapa, no Ensino Médio (EM) e várias outras questões em relação à leitura aparecem.

Eu tenho a minha memória dos livros mais do ensino médio mesmo. É mais do EM, dos clássicos que sempre fazíamos trabalhos em cima do que a gente lia. Nunca era uma leitura por ler não. E sempre tinha um projeto, ou você, né, ia fazer um trabalhinho. E só aí né, então, a gente sempre tinha algo apresentar por aquela leitura ali, né. Mas assim, a partir daí também, aí depois disso, você já começa a selecionar o que você gosta. A literatura é apresentada dessa forma. Por isso que eu falo para os meus alunos:

- Nem sempre você vai ler aquilo que você gosta. (Narrativa de Márcia)

A docente vincula a memória com a leitura a livros, aos clássicos trabalhados no EM a forma que a literatura é apresentada. Pela prática docente narrada parece que a leitura e literatura eram trabalhadas como pretexto, ou seja, alguma atividade tinha que ser desenvolvida a partir do proposto. Reiteramos o que Lajolo (1988) diz que o texto não é pretexto para nada, ou melhor, não deveria ser, mas na prática é o que acontece em várias situações. Há uma lista de conteúdos a cumprir, e a leitura nesta perspectiva compartilhada e refletida demanda um tempo que nem sempre é possível, e também pode ser a concepção de trabalho com a leitura da época ou daquele profissional.

Esta obrigatoriedade das leituras, devido às coisas nem sempre ocorrerem como gostaríamos na vida, ela alerta os alunos que nem sempre vão ler aquilo que gostam. Isto é um fato. De repente, este tipo de imposição fez Pennac (1993) escrever sobre os 10 direitos imprescritíveis do autor, no qual um deles é o direito de não ler. Porém, se em uma escola a avaliação é em decorrência de um texto, e se você não ler, não vai saber sobre o que trata e não vai responder, corre o risco de ficar reprovado. Na vida também, se há um texto informativo nos alertando sobre algo e não lemos, podemos correr risco. Portanto, nem em todas as ocasiões a pessoa pode usufruir deste direito concebido pelo autor. Acreditamos que o autor queira quebrar o estigma da leitura metódica que dita uma forma padrão a ser seguida, e não de maneira generalizada.

Não valorizamos a quantidade de pessoas ou de respostas como referência de análise. No entanto, destacamos que três das quatro entrevistas relacionaram suas memórias com a leitura à infância e a seus núcleos familiares. E também três, não as mesmas, lembraram de memórias com a leitura na escola nos anos finais do EF, etapa nas quais trabalham hoje e a qual esta pesquisa aborda. No ato de narrar fazemos uma retrospectiva. Noção introspectiva do eu no aqui e agora. O momento de agora é uma ampliação do presente. O passado são as memórias. Esta unidade de significado registrou as marcas de professores e escolas que fizeram a diferença em suas trajetórias de formação leitora, além da família. E no próximo quadro serão apresentadas as vivências que aprenderam na escola, as marcaram positivamente de tal forma que utilizam as mesmas práticas com os discentes no seu fazer no cotidiano da escola.

3.2.2 Memória de prática docente

Quadro 8 – Análise das entrevistas individuais

Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<p><i>Eu peguei muito na universidade. Eu fazia muito fichamento. Eu tinha ficha da leitura. Eu tinha professores que pediam fichamento das leituras, eu faço com eles uma fichinha bem mais básica do que eu fazia, né. Mas assim, essas duas coisinhas que são o roteiro de leitura e o fichamento, eu posso dizer que eu peguei lá de trás, da minha faculdade.</i> (Narrativa de Márcia)</p>	<p>MEMÓRIA DE PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO LEITORA</p>	<p>A professora elenca duas atividades com leitura que foram significativas em sua formação como profissional e como leitora, as quais continua utilizando com seus alunos, efetuando as adequações necessárias de acordo com a faixa etária. Ela compreende que os elementos destas atividades ajudam o leitor a entender melhor o texto.</p>
<p>Existem práticas docentes que podemos repetir mecanicamente da forma como aprendemos, e outras que selecionamos por nos tocar mais, nos propiciar uma afinidade com a proposta, uma melhor estruturação do trabalho a ser realizado, uma lógica e eficiência quando as vivenciamos enquanto discentes. E é sobre esta reprodução de práticas que aprendemos ou vivenciamos com nossos professores que trata esta unidade de significado. É para refletir que por meio de nossas práticas pedagógicas podemos aproximar o estudante de nossas aulas, das propostas de atividades ou distanciá-lo. Claro que só as práticas não causam a aproximação e o distanciamento, há uma série de fatores que podem gerar estes efeitos, e muitos estão além dos muros das escolas. Porém, aulas mais atrativas e emotivas, no sentido do acolhimento, da escuta, podem favorecer a permanência, o desenvolvimento e propagação das estratégias pelos educandos.</p>		

Fonte: Elaboração própria, 2021.

A força da narrativa, a força da história é um lugar do sentimento humano. Toda narrativa é ideológica, pois existem milhares de formas de ver e sentir o mundo. Os relatos de fatos marcantes em vida profissional ou como alunos podem influir na percepção da prática docente.

Neste quadro acima destacamos a aprendizagem experiencial proposta pela abordagem biográfica do processo de formação. Para Josso (2010), aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas os quais não se pode ignorar que tenham formulações e soluções teóricas.

Freire (2002, p. 12) coloca que “aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”. Podemos dizer que a fruição da aprendizagem torna um lugar aprendente. Os docentes hoje ensinam algumas coisas como aprenderam com seus professores, evidenciando a aprendizagem que antecede o ensino, por

meio de vivências que podem ter propiciado a reflexão e a transformação destas em experiências formadoras (JOSSO, 2010).

Nossa aprendizagem experiencial não está só atrelada ao nosso professor em etapas anteriores. Ela pode acontecer em qualquer momento e lugar, inclusive por meio de uma partilha de uma prática realizada por uma colega de trabalho, como retrata a narrativa a seguir.

Eu utilizo uma prática que uma colega, porque português é minha segunda matrícula, né[...] um CIEP muito legal! Com uma biblioteca muito bacana. Já aí, ela levava as crianças até a biblioteca. Eles tinham que escolher qualquer livro independente do conteúdo que ela estivesse dando. Eles escolhiam e eles tinham um mês para ler aquele livro ou um bimestre. Aí, ela fazia uma espécie de um café, um lanche com eles, para eles contarem, fazer a contação do livro, entendeu? Aquilo ali não era obrigatório. Você podia optar por não fazer, porém para quem fazia era uma pontuação extra, além do lanche, que para eles era divertido. Enfim, todo mundo gosta do lanche, entendeu? Eu achei aquilo, assim, muito legal! Pela não obrigatoriedade, né. E passei a fazer, então. (Narrativa de Ana Paula)

A professora tomou ciência desta prática a partir de uma proposta da secretaria de educação em compartilhar boas práticas. Então, ela gostou da apresentação e percebeu que seria viável e interessante realizar com suas turmas. Portanto, a partir do vivido no ambiente escolar, que pode ser algumas destas situações contadas oralmente nos horários de recreio, conselhos, em reuniões, hoje, com o compartilhamento em grupos de *Whatsapp* ou em redes sociais de atividades realizadas que podemos fazer deslocamentos, dividir, trocar nossas vivências, aprender e ensinar.

Reiteramos que Fontoura (2019) pontua que ensino e aprendizagem são processos concomitantes, no sentido de quem ensina aprende, e de quem aprende ensina, mas acontecem em fases diferentes, o tempo é de acordo com cada indivíduo. Isto ocorre porque o caminho não está pronto. Está sempre em construção. Segue mais uma unidade de contexto presente neste processo na trajetória escolar.

O nome do livro “Uma Vida em Segredo”, no primeiro ano do ensino médio. Uma Vida em Segredo ele é pequenininho. E ele é da capinha azul, tem uma menina pintada assim na capa, e eu trabalhei ele com os meus alunos porque eu gostei muito. Na época, eu escrevia um texto sobre a história de como eu me sentia, do que me tocou, do que a professora pediu que a gente fizesse isso. Se você tivesse que fazer cinco perguntas para o autor o que que você faria? Eu lembro as perguntas. Eu perguntei:

-O que levou a escrever aquela história? Qual foi a motivação que o levou a escrever que a história? O porquê daquele tema? O porquê do nome dos personagens, né? Porque ninguém dá o nome de personagem à toa. Se ele já tinha visto aquilo ali, né? Se já tinha presenciado para ter tornado aquilo uma história, um clássico literário, uma literatura? Era um trabalho que valia nota bimestral e você sempre escrevia um texto sobre o que você tinha achado do livro. Me marcou tanto que eu resolvi adotar com os alunos. E foi engraçado que quando eu li com

*eles e pedi que eles lessem, e depois eu fiz roda de leitura, e fiz aquela dinâmica, a maioria tinha focado numa parte que também tinha me chamado atenção. Essa coisa dela ter sido órfã, dela ser muito tímida, de ficar presa porque ela se sentia inferior às outras primas. Ai, eu pensei assim:
- Que legal! (Narrativa de Alba)*

É um processo de produção de conhecimento que envolve representações de outros. A professora não só utilizou as mesmas práticas relacionadas à leitura, como também, o mesmo livro, com o qual seus alunos tiveram identificação semelhante a ela quando vivenciou aquela atividade como aluna. Ricoeur (2007, p. 136) coloca que “lembrar-se de algo é lembrar-se de si”. Ela lembrou de algo e de si, pois estas lembranças significativas com a leitura ajudaram na construção da sua identidade narrativa, isto é, na identidade do eu que se reflete, por meio das práticas pedagógicas das docentes incorporadas em seu cotidiano.

Até uma certa idade, não temos a idade para certas leituras. Mas, ao contrário das boas garrafas, os bons livros não envelhecem, somos nós que envelhecemos. E quando nos acreditamos suficientemente ‘maduros’ para lê-los, nós os atacamos mais uma vez. Então, das duas uma: ou o reencontro acontece ou é um novo fiasco. Talvez tentemos de novo, talvez não. (PENNAC, 1993, p. 151).

As boas histórias e memórias não envelhecem porque são atemporais e porque constituem quem somos. Boa parte dos livros não tem indicação explícita de faixa etária, porém existem elementos que os caracterizam e que sugerem o público ao qual se destinam. Mas isso não significa que pessoas de outras fases não possam lê-los. No entanto, há livros, assuntos que necessitamos de mais maturidade para entendê-los, e assim concluir se gostamos ou não, se prosseguimos com a leitura, ou partimos para outra.

Para finalizar a análise de dados destas narrativas, destacamos a unidade de contexto a seguir.

*Olha. Tinha livros que eu não gostava muito da história, mas até minha professora ela falava:
- O livro conta história que nem sempre você vai gostar daquela história. Mas é um mundo que se abre, né, e que a gente toma conhecimento de outras coisas que você pode assim não se agradar tanto, mas é uma experiência porque o que o livro traz para você uma vivência como é uma experiência. É como se você tivesse vivido aquilo, né. Então, são experiências que você acrescenta, ou boas, ou ruins.
(Narrativa de Márcia)*

Nesta unidade de contexto podemos evidenciar temáticas como: livros, histórias, professora, lembrança, leitura, literatura, prática docente, formação leitora, narrativa, vivência e experiência. Estes temas abordados estão imbricados e compõem esta pesquisa pela tessitura do texto, ou seja, a rede de relações que se entrelaçam e garantem sua coesão, sua unidade nos estudos realizados.

3.3 Espaço que a leitura ocupa no cotidiano escolar

O lugar que a palavra ocupa faz menção ao espaço interior com que ela nos afetou e pode reverberar, mostrando a importância de ler para cada um de nós. O espaço que a leitura ocupa está relacionado ao tempo de trabalho com a mesma no cotidiano escolar. Em ambas as situações se torna difícil mensurar o espaço ocupado em virtude de sua extensão indefinida.

Com isso, podemos observar que o substantivo masculino “espaço” semanticamente pode ter diversificados significados: 1. Extensão indefinida que contém e envolve todos os seres e objetos; 2. A extensão dos ares; o universo, a imensidade: corpos celestes no espaço; 3. Região localizada além do sistema solar e da atmosfera terrestre; 4. Extensão limitada; lugar: não tinha espaço para sentar; 5. Intervalo de tempo: no espaço de um ano; 6. Intervalo entre um ponto e outro; distância; 7. [Sentido Figurado] Situação oportuna: a firma abriu espaço para novos funcionários; 8. [Sentido Figurado] Acomodação: não tem espaço no hotel; 9. Local destinado a certas atividades: espaço teatral; 10. Área do conhecimento: espaço literário; 11. Parte clara localizada entre as palavras, numa linha de um texto; 12. [Matemática] Termo que nomeia um conjunto de operações; 13. [Física] Distância percorrida por um ponto em movimento: quando um corpo cai livremente, os espaços que ele percorre são proporcionais aos quadrados dos tempos empregados para percorrê-los. (AURÉLIO, 2020) ³²

Podemos selecionar dois significados que situam melhor a palavra espaço no contexto estudado, que são: intervalo de tempo, no espaço de um ano; área do conhecimento, espaço literário. No primeiro, o espaço está relacionado ao tempo, primeira unidade de significado abordada na análise dos dados. No segundo, refere-se ao ponto central, a área de conhecimento, no que tange ao espaço literário ocupado na prática docente cotidiana. Portanto, tanto o tempo cronológico quanto o espaço destinado aos conhecimentos literários coadunam com os discursos transcorridos que atravessaram todas as conversas.

Destacaremos narrativas que pontuam a relação espaço/tempo, indissociável neste contexto, entre o esperado ou desejado, para a leitura na prática docente cotidiana, nas quais colocamos um grifo nosso para destacar a visão sobre este espaço. Notaremos também os entrelaçamentos do espaço/tempo com outras questões pedagógicas que abordam a escassez do tempo, aparecendo, predominantemente, o currículo.

³² Dicionário Aurélio digital. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/espaço/> Acesso em: 29/07/21.

É eu acho que a leitura fica um pouquinho deixada de lado. Na época de estudante, nós tínhamos a obrigatoriedade de lermos um clássico por cada bimestre. Hoje em dia, com essa nova metodologia que não se pode cobrar do aluno um livro extraclasse, isso ficou mais dificultado, porque o professor ele não pode mais pedir um livro de leitura extraclasse. (Narrativa de Márcia, grifo nosso)

A professora faz uma comparação das metodologias, didática, estratégias e recursos da sua época de estudante com os discentes dos dias atuais, das mudanças que aconteceram nas políticas educacionais no decorrer do tempo. Na verdade, quando ela diz metodologia se refere às reformas na educação. Até o final do século passado, todo material escolar era comprado pelas famílias, incluindo os livros didáticos e os chamados extraclasse. Mas a partir da LDBEN, de 1996, que garante a distribuição de material didático, no que tange aos livros, como parte do dever do Estado com a educação escolar pública, através Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desenvolvido pelo governo federal brasileiro que atende escolas públicas de educação básica, passou a distribuir os livros didáticos para todos os estudantes da rede pública, escolhidos pelos professores mediante as opções enviadas. Os livros têm a previsão de utilização de três anos, devendo os alunos devolverem os mesmos no final de cada ano letivo para que, no ano seguinte, sejam utilizados por outros estudantes.

Os livros extraclasse tiveram também a distribuição para escolas públicas da educação básica pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), enriquecendo assim, o acervo literário dos espaços escolares. Mas a partir de 2017 os programas relacionados a livro foram unificados e o PNLD passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Portanto, a partir destas políticas públicas educacionais, os materiais distribuídos não podem ser cobrados dos alunos, sendo recomendado não pedir livro aos estudantes. O programa vem se aprimorando ao longo dos anos, mas ainda não atende a todos os professores para desenvolver as atividades literárias da maneira desejada.

As narrativas abaixo ilustram o cotidiano de professores, mostrando a realidade vivenciada com tempos semanais destinados à Língua Portuguesa utilizados para outros fins inerentes à rotina, e nos fazendo refletir e entender melhor as reiteradas pontuações da unidade significativa, o tempo, e a profissão docente.

A gente pega o próprio livro de Português e ver aquele livro dessa grossura. A gente fala em quatro tempos de 50 minutos, que na verdade acaba não correspondendo a isso, porque até que você entre... a gente muda de sala, arruma as coisas, coloca no lugar, faz chamada, né. Aí, perdi esses dois tempos...viram um tempo e meio. Então, eu sinto muita dificuldade com o fator tempo. (Narrativa de Ana Paula, grifo nosso)

*Realmente **nosso tempo** em sala de aula para Língua Portuguesa **acaba se tornando pequeno**. Muito conteúdo para gente dar. (Narrativa de Alba, grifo nosso)*

Geralmente, os 4 (quatro) tempos de Língua Portuguesa são divididos em dois dias de dois tempos cada. Por isso, a professora coloca “perdi esses dois tempos” e viraram “um tempo e meio”, ou seja, de 1 (uma) hora e 40 (quarenta minutos) de aula, gasta-se em torno de 25 (vinte e cinco) minutos com a mobilidade de uma sala para outra, enfim, com as demandas cotidianas, restando 1 (uma) hora e 15 (quinze) minutos para realização das propostas. Então, a partir da narrativa, estimamos 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos semanais para trabalho efetivo da língua materna, o que é pontuado como pouco tempo, ou podemos dizer pela indissociabilidade, um espaço pequeno.

Quando a professora menciona “aquele livro dessa grossura” é possível imaginar o objeto em questão, e quantas coisas contidas nele. A grossura refere-se ao volume de conteúdo, questão curricular. O livro didático apareceu novamente como recurso muito utilizado na prática docente cotidiana.

A professora Louise retomou a palavra, após fazer várias falas, e concluiu que

Ocupa muito pouco espaço dentro do cotidiano escolar por conta até do próprio currículo. E esse espaço que ela vai ter, vai depender muito do professor e do interesse do professor de trazer essas leituras para sua aula, e de conseguir equilibrar isso. Então, acredito que a gente não tem um espaço certo da leitura porque o currículo atual ele não vem aqui. Nós não temos um currículo atual, né? Hoje, ele sumiu, né? Acho que para a gente hoje, está um pouco aquém. (Narrativa de Louise, grifo nosso)

A questão do espaço/tempo retornou várias vezes no discurso durante as entrevistas, reiterando que o currículo é extenso. Mas a professora traz um detalhe interessante quando diz que o espaço “vai depender muito do professor e do interesse do professor”, a fim de aumentar as chances e os espaços de priorizar o trabalho com a leitura, mesmo encontrando um conteúdo vasto a ser dado, e a superar ou driblar os desafios que são encontrados. Ainda coloca desconhecer o currículo atual, provavelmente pelas mudanças curriculares que estão acontecendo, provenientes das orientações da BNCC.

Como foi lembrado na última unidade de contexto, a entrevista iniciou com esta pergunta: na sua opinião, qual espaço que a leitura ocupa no cotidiano escolar? Em grifos acima, destacamos das 4 (quatro) colaboradoras, as respostas para a questão apresentada, que foram: a leitura fica um pouquinho deixada de lado; eu sinto muita dificuldade com o fator tempo; nosso tempo...acaba se tornando pequeno; a leitura...ocupa muito pouco espaço dentro do cotidiano escolar. Pelas contribuições podemos concluir que o espaço que a leitura ocupa está aquém do esperado e desejado para as professoras.

Nas narrativas observa-se uma preocupação e uma intenção de aprofundar mais o trabalho com a leitura, mesmo com as sinalizações dos entraves existentes para que isto ocorra, tornando-se assim mais próximo do desejável. Através das vivências dos encontros, do refletir sobre a leitura na prática docente cotidiana, acreditamos que estes momentos podem ter sido uma ação para propiciar a observação, reflexão e transformações de suas práticas em experiências formadoras (JOSSO, 2010).

3.4 Desafios encontrados para formação de leitores

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é averiguar os desafios encontrados para formação de leitores, destacando alguns temas, a partir de trechos das narrativas. Mas ao conversar sobre as questões da leitura, os desafios eram colocados para justificar ou esclarecer os porquês dos fatos narrados. Portanto, não houve a necessidade de se perguntar sobre eles, em virtude do que havia sido dito no decorrer dos discursos.

É válido ressaltar que alguns desafios encontrados para formação de leitores em sua realidade, no exercício diário da profissão docente já foram evidenciados durante os estudos, como: o tempo, o espaço literário, o currículo, o déficit de conteúdo, e a leitura e os recursos tecnológicos. No entanto, outros desafios foram pontuados. Logo, usando o mesmo formato de análise dos dados das narrativas, elencaremos todos que foram demarcados no quadro abaixo.

Quadro 9 – Desafios encontrados para formação de leitor

DESAFIOS ENCONTRADOS PARA FORMAÇÃO DO LEITOR		
Trecho selecionado para evidenciar (UNIDADE DE CONTEXTO)	Essência do trecho (UNIDADE DE SIGNIFICADO)	COMENTÁRIOS
<i>Muitas vezes ele não tem o livro em casa. Muitas vezes ele não tem essa opção. Muitas vezes o livro didático é o único livro que ele pode ter em casa. Então, essa era a primeira dificuldade que eu esbarrava. Era o impedimento de pedir esses livros na escola, na classe.</i> (Narrativa de Márcia)	O LIVRO NÃO FAZER PARTE DO COTIDIANO FAMILIAR	Falamos aqui das desigualdades políticas, sociais, econômicas, educacionais pontuadas em vários momentos. Alguns não começam seu processo de formação leitora no núcleo familiar, tornando a escola responsável pela iniciação da prática literária. Em muitos lares, o livro não é um objeto

		<p>pertencente aquele meio. O acesso e o contato com o objeto aproximam o leitor deste universo. Também colocaram nas entrevistas o valor do livro como alto, em detrimento das outras prioridades de compra que a família tem.</p>
<p><i>Determinado livro, espaço da biblioteca não está disponível. Ou no horário que você tem aula com aquela turma, é o horário que a biblioteca tá sempre fechada naquele dia ... então isso, dificulta muito o trabalho da gente com leitura. (Narrativa de Louise)</i></p>	<p>DIFICULDADE DE ACESSO À BIBLIOTECA ESCOLAR</p>	<p>Embora as docentes tenham elogiado o empenho da equipe técnico pedagógica e dos profissionais que trabalham na biblioteca escolar, existem pontos no sistema educacional que dificultam a utilização deste espaço, como a falta de concurso para profissionais atuarem neste espaço. Exemplificando em meio à realidade existente: o professor com carga horária reduzida ou readaptado ou professor docente de 16 horas que é alocado neste espaço, não consegue perfazer as 25 horas semanais por turno em que a biblioteca deveria estar aberta, devido à incompatibilidade de carga horária. Logo, existem alguns dias que o local em tela não abre. Se o dia que a biblioteca está fechada coincide com o dia da aula de Língua Portuguesa ou Letramento, não tem como o professor utilizar durante o ano. Para a gestão escolar é uma questão delicada, pois a escola tem mais de 2000 mil alunos, em três turnos, e mais de uma centena de professores. A maioria trabalha em outros colégios, fica complicada a possibilidade de rodízio de dias de quem trabalha na biblioteca ou a disponibilidade da chave para o professor que ficará responsável pelo espaço no período de utilização do mesmo.</p>
<p><i>Não há uma linearidade, né. Muda governo, muda todo esquema, né. Para na escola, entendeu? Então, a gente não consegue ter uma linearidade nos programas. Então, eu acho que isso também é o outro fator. Então, porque tem ano que o livro chega mais cedo? Tem ano que livro chega mais tarde? A gente consegue distribuir mais cedo. (Narrativa de Alba)</i></p>	<p>(DES)CONTINUIDADE DOS PROGRAMAS DE GOVERNO</p>	<p>Existem outros fatores necessários como os recursos, a estrutura, uma política pública que oportunize um melhor desenvolvimento do trabalho docente. A prática cotidiana do professor com a leitura literária em sala de aula também é um fator motivador, mas, torna-se interessante destacar a possibilidade de acesso dos alunos ao legado cultural</p>

		construído ao longo da história.
<p><i>Eu acho que falta também, muito assim, um direcionamento por área, Língua Portuguesa. Faltam reuniões. Nenhum direcionamento por área para que a gente consiga ter um trabalho linear, para que quando a gente acabe o trabalho do sexto ano, o professor que vai pegar no sétimo, ele consiga pelo menos ter um trabalho linear. Nós não temos isso. A gente acaba se virando com o que tem.</i> (Narrativa de Ana Paula)</p>	<p>AUSÊNCIA DE REUNIÃO POR ÁREA</p>	<p>As professoras da rede estadual de Língua Portuguesa, geralmente, são 16 horas, sendo 12 tempos em turma, e 4 horas para planejamento e outras questões pedagógicas em que não há a obrigatoriedade de cumprir na unidade escolar. É válido salientar que a gestão escolar não pode liberar alunos em período de aula para realizar as reuniões e tampouco pode cobrar presença dos professores fora de seus dias de trabalho. No calendário escolar há a previsão no início do ano letivo de dias para um planejamento na escola. No decorrer do período os docentes se encontram pelos corredores, nos intervalos e nos conselhos de classe. E na narrativa é salientado o desejo de ter reuniões por área para realizar um trabalho mais linear e integrado. Outra professora colocou que a troca não deixa de existir, pois no mundo globalizado, onde estão conectados virtualmente, a equipe de articulação pedagógica tem a preocupação de compartilhar “boas práticas”, e pode-se acompanhar um pouco do muito que é feito.</p>
<p><i>A gente pega turmas muito desniveladas, né. A gente pega trabalhos muito desnivelados e a gente se vira com que dá. Não é colocando o trabalho do colega melhor ou pior, não é essa questão. Assim ó: você tem três turmas de Língua Portuguesa e cada uma tá em um nível. Cada uma faz um jeito, né. Tem colega que consegue jogar para frente, tem outro que não consegue.</i> (Narrativa de Alba)</p>	<p>ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS</p>	<p>Mesmo as turmas sendo do mesmo ano de escolaridade, elas são heterogêneas. As pessoas não são homogêneas e as contribuições trazidas por cada uma enriquecem as ações pedagógicas. No entanto, a professora se refere ao processo de alfabetização de alguns alunos, que dependendo do agrupamento dos alunos pode demandar um tempo maior ou menor para desenvolver os conteúdos previsto.</p>
<p><i>A gente compete com os celulares, com os tablets, com a tecnologia. A gente vive numa geração que não gosta de ler. Quando a gente faz em sala de aula, fala, se remete a alguma leitura, eles reclamam na mesma hora. Ler é muito chato, a gente prefere tá no celular, estar vendo televisão do que lê. Então, para eles hoje a leitura</i></p>	<p>ATRATIVIDADE DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS</p>	<p>A atratividade e interatividade presente nos equipamentos tecnológicos devido ao formato dos textos, imagens, sons, movimentos e múltiplas vozes atraem o interesse dos alunos. Afinal, estamos vivendo uma revolução digital, sendo, portanto, um desafio na construção do hábito de leitura, através dos livros “físicos”. No</p>

<i>se tornou um fardo.</i> (Narrativa de Alba)		entanto as ideias, as histórias devem nos envolver, mexer com nossas emoções, e isso podemos encontrar nos livros digitais como e-books, e outros ambientes virtuais.
<i>Se eu tiver que pontuar alguma coisa, eu vou pontuar o fator tempo. O nosso horário, a quantidade de aula que nós temos é muito cruel para a Língua Portuguesa, para a gente trabalhar o que a gente deve dar, de forma necessária e eficaz.</i> (Narrativa de Ana Paula)	MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA	O fator tempo já foi abordado junto ao currículo anteriormente. Todavia, torna-se necessário reiterar sua abordagem, pois sempre que foi citado teve o sentido de desafio, entrave, elemento complicador de fluidez da prática leitora. Mas, a professora refere-se à matriz curricular que estipula o quantitativo de aulas das disciplinas, como explicitado anteriormente.

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Além dos desafios mencionados anteriormente, neste quadro destacamos: o livro não fazer parte do cotidiano; a dificuldade de acesso à biblioteca escolar; (des)continuidade dos programas de governo; reunião por área; organização das turmas. Todas estas questões estavam presentes nas falas das colaboradoras.

Os pontos elencados foram sinalizados nas narrativas como entraves encontrados na prática docente cotidiana e que dificultam a formação do leitor. Para Colomer (2007, p. 32), “a formação do leitor literário como justificção da tarefa educativa se integra na maioria das reflexões e dos programas curriculares surgidos recentemente”. Sabemos que a biblioteca escolar, a sala de leitura e outros espaços de incentivo à leitura são muito importantes e possibilitam a entrada no mundo criado pelos textos e a troca de sensações e reflexões com outros leitores. Estes não existem em algumas escolas, como também não há previsibilidade de concursos ou inserção de profissionais destinados a estes locais, portanto, existe uma acomodação do existente para outras funções.

As políticas públicas voltadas para a educação que determinam a matriz curricular e todas as outras medidas administrativas que direcionam a estrutura de funcionamento escolar podem promover indicações de encontros coletivo. Também há a descontinuidade de programas pelos governos que comprometem a promoção da leitura. Em suma, é importante o compromisso com o setor público em sentido amplo, independentemente das questões políticos partidárias, e a integração entre os governos federal, estadual e municipal, dialogando entre as questões econômicas, sociais e pedagógicas, a fim de minimizar os desafios encontrados nas escolas, no caso desta pesquisa, para a formação de leitores.

3.5 Atividades com leitura passeando pelos gêneros textuais

Nas narrativas houve um destaque no cotidiano escolar para a presença de um trabalho pautado na diversidade textual quando tratamos da leitura, pois por meio dos diferentes modos de discursos os estudantes podem conhecer formas diversas na comunicação na leitura e na escrita que são, incontestavelmente, um dos caminhos para que estejam inseridos em nossa sociedade.

Assim, analisar as narrativas das professoras sobre as práticas pedagógicas com a leitura abrange as estratégias e organizações de sala de aula utilizadas por elas para a formação de leitores nos anos finais do Ensino Fundamental. Este é um dos objetivos específicos desta pesquisa, e o outro é destacar atividades realizadas que as docentes elencam como positiva no cotidiano, no intuito de contribuir com o trabalho daqueles que se dedicam à leitura.

A entrevista coletiva propiciou o compartilhamento de ideias, experiências que foram citadas pelo significado de quem vivenciou. Os gêneros textuais apareceram durante todo o encontro ao falar das leituras que julgavam fundamentais na prática docente cotidiana, e sobre a leitura literária.

Falaram muito sobre gênero, né. E eu não sei se você tava querendo, aqui, na pergunta saber que gênero trabalhar, né. Porque elas citaram gibis, os contos, as fábulas, né. Então, a gente foi meio que crônicas, né. Parece que a gente foi para mais, para um gênero aí específico. Não sei se quando você propôs a pergunta sobre leitura, em quais leituras você estaria pensando? Em livros específicos? Ou se você tá pensando em algo maior, não?! (Narrativa de Louise)

Até as professoras ficaram surpresas em como os gêneros textuais permearam os discursos durante o encontro online. Houve uma pergunta específica sobre leitura e as respostas giraram em torno dos gêneros atreladas à prática pedagógica, mas estes foram mencionados desde as questões iniciais, anteriores a esta. Na narrativa acima, a professora reflete, questiona e pondera sobre o que realmente a pesquisa indaga sobre a leitura.

De fato, as colocações são livres, abertas, é o modo como cada uma interpretou, como entende a leitura e a presença da mesma. Portanto, ao falar de leitura começaram por sentido restrito, pelos gêneros textuais. Possivelmente é a forma que a leitura mais aparece nas práticas, nos livros didáticos, nas salas de aula. Lembramos que no currículo mínimo, que norteava o trabalho das disciplinas do estado do Rio de Janeiro, a cada bimestre, de cada ano de escolaridade dos anos finais do EF, era estipulado um gênero textual a ser trabalhado.

Logo, estas questões podem justificar a incidência com que o tema apareceu nas narrativas, não previsto a princípio, e que originou o tratamento do mesmo nesta parte. E nossa reflexão contribuiu para a amplitude deste conceito.

Trabalhar com narrativas é muito instigante, pois temas pensados para o desenvolvimento da pesquisa podem não serem pontuados, e outros que não considerávamos como possíveis abordagens surgem e reiteram-se nos discursos, acarretando o nosso refletir e estudar sobre. Devido às diversas colocações sobre a presença dos gêneros textuais nas práticas de ensino das professoras de Língua Portuguesa do colégio onde trabalham, faremos uma abordagem sobre o tema, compartilhando posteriormente as práticas das referidas docentes, visto que aparecem entrelaçadas.

Na vertente da leitura, os gêneros textuais são as estruturas com que se compõem os textos, sejam eles orais ou escritos. Segundo Marcuschi (2003, p. 19), “são entidades sóciodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa... Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. São fenômenos históricos, intrinsecamente vinculados à vida cultural e social. Alguns exemplos dos inúmeros gêneros textuais do cotidiano seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Em todos estes gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Assim, um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Marchuschi (2003) apresenta a seguinte sinopse para que possamos compreender melhor como se caracterizam os gêneros textuais: realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; constituição de textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; nomeação que abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Uma das habilidades relacionadas à leitura e à produção textual refere-se ao conhecimento de gênero textual. É importante refletir sobre a natureza dos textos que circulam socialmente, e que se constituem como gêneros, para procurar definir o que é texto, o que o distingue de outros textos e, inclusive, se na oralidade, ou seja, quando falamos, também estamos, ou não, produzindo textos.

Segundo Koch (2002), um dos fatores determinantes à aquisição da competência textual é o que permite a um falante distinguir um gênero textual de outro, de acordo com suas vivências, sejam elas advindas ou não de seu aprendizado escolar. No confronto com diferentes situações que nos exigem o uso de um ou outro gênero textual, devemos ter a competência de escolher qual o melhor gênero usar. A isso chamamos de adequação ao contexto. Para a autora (2002, p. 55), “A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (...) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto”.

As estratégias de leitura são ferramentas poderosas e fundamentais para encontrar o interesse no que se lê. Consideraremos algumas, como a antecipação do conteúdo do texto, que pode ser feita pelo título (os títulos dos textos, além de anunciarem a temática, podem indicar o gênero textual), pela capa do livro, pelas ilustrações e outros textos de apoio. Também há a observação de pistas que o texto oferece para saber como ele será e o que mais ele vai dizer. As pistas podem estar nas ilustrações, nas cores usadas, nos tipos de letra, nos fatos e informações apresentadas. Outra são as inferências na leitura, isto é, a capacidade de deduzir fatos ou situações que não estão expressas no texto, mas que podem ser deduzidas por meio de outros fatos já expressos no texto ou de pistas, assim como pelo conhecimento de mundo do discente.

Esta questão estratégica foi percebida nas narrativas das colaboradoras. A escolha dos gêneros textuais de acordo com a realidade das turmas, considerando o hábito da leitura, a faixa etária, interesse, enfim, o conhecimento do perfil da turma, adequando o texto ao contexto educacional existente.

Eu gosto, muito particularmente, do 6º ano. A gente costuma trabalhar as fábulas, né. Não deixam de ser textos curtos, né, e que eu acredito que elas tenham um bom impacto. Quando chega no ensino médio, eu acho que são leituras assim, fundamentais. As fábulas, né. E assim, quando a gente trabalha também alguns mitos e lendas indígenas, também trabalha, e no 6º ano isso vai ter um impacto bem legal...eu gosto de colocar também os gibis, que eles gostam bastante. (Narrativa de Márcia)

Neste trecho a professora menciona alguns gêneros textuais que costuma trabalhar no 6º ano, ressaltando que são textos curtos, como: as fábulas, os mitos, as lendas e as histórias em quadrinho. A fábula é uma história narrativa inverossímil, com fundo didático, na qual os animais são as personagens. Por meio dos diálogos entre os bichos e das situações que os envolvem, procura-se transmitir sabedoria de caráter moral ao homem. Os animais tornam-se exemplos para o ser humano. Os mitos são caracterizados por personagens e eventos mágicos

que não podem ser comprovados como verdadeiros. Já a lenda é uma narração escrita ou oral, na qual os fatos históricos foram modificados pela imaginação popular. História em quadrinhos (HQ) é o nome dado à arte de narrar histórias por meio de desenhos e textos dispostos em sequência, que tem enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho.

Este é um exemplo de como os gêneros textuais atravessaram os discursos, mas no decorrer deste, a leitura também foi tratada em sua forma mais ampla. Orlandi (1999, p. 117) diz que “acolher a compreensão entre seus objetos de reflexão, a análise de discursos pode fornecer uma contribuição substancial para o trabalho com a leitura”. Voltamos a enfatizar que o trabalho com a leitura perpassa pela integração dos domínios de conhecimentos linguístico, pedagógico e social, pela funcionalidade dos discursos, pelo seu caráter formativo, por sua atribuição de sentido e significado, e pela possibilidade de dialogicidade e flexibilidade.

Algumas práticas docentes não são realizadas como as professoras esperam ou desejam devido a alguns desafios encontrados no sistema educacional para formação de leitores como: a estrutura curricular existente, limitação de recursos literários, a ausência de infraestrutura de espaços diversificados dentro da escola e incentivos de programas para promoção da leitura, entre outros. Porém, elas buscam alternativas possíveis e eficazes para o despertar do hábito da leitura e o desenvolver do conhecimento das produções de leitura, literatura e língua.

Consideramos 8 (oito) núcleos temáticos e unidades de contexto, extraídos das narrativas, que merecem destaque, por serem atividades que as professoras realizam e consideram com bom aproveitamento para alcançarem seus objetivos ao trabalhar com a leitura.

● **Leitura por deleite ou prazer pela leitura ou leitura de livre escolha**

Para mim, não existe um título fundamental, uma leitura que eu ache que deva ser imprescindível, que não deva faltar. Acho que hoje o nosso objetivo, o meu objetivo é fazer com que os alunos reencontrem o prazer da leitura. Muitos deles não veem a leitura como algo prazeroso. Então, é isso que eu tento fazer hoje. Tentar tornar a leitura algo mais interessante para eles, mostrar que existem histórias interessantes para que eles possam sentir mais atraído. (Narrativa de Louise)

Respeitar o direito à escolha do livro que será lido e compartilhamento de impressões críticas, como mencionado anteriormente, são pontos fundamentais para o processo formativo do leitor através do prazer pela leitura. Embora a professora, em suas narrativas, tenha citado autores de sua predileção para trabalhar e gêneros textuais, ela menciona a essência do seu

propósito neste trabalho, que também é um reflexo de seu processo formativo rememorado nas lembranças da infância e do período escolar.

Podemos considerar que estas vivências se transformaram em experiências formadoras, a partir do conceito de Josso (2010); o Ministério da Educação menciona a questão da experiência em relação à literatura e demais linguagens, pontuando a importância desta para a formação do leitor.

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (MEC, 2018, p. 158)

Neste fragmento, podemos observar a preocupação com a formação de leitor e a fruição do texto, aquela na qual a interlocução do leitor com o texto se estabelece pelo prazer de ler, pela emoção característica da leitura literária, que parte do pressuposto de entrega, de imersão no texto, não apenas para desvelar suas verdades, mas para expandi-lo, alargar suas significações, o que pode trazer a valoração da experiência.

● **Leitura mediada ou direcionada ou obrigatória**

Então, a leitura de determinados textos, mesmo que seja de forma obrigatória, eu acho que também é válido. Esses textos literários vão ajudá-los também nessa questão da ortografia, da leitura, do conhecimento de novos vocábulos, de conhecimentos novos. Senão o aluno também não cresce, né. Se ele sempre for no lugar comum, ele continua no lugar comum, e ali ficar confortável. Ele nunca vai sair dali. Então, nós temos que mostrar a eles novos caminhos, para que eles possam crescer também, né. Até questão de leitura de vocabulário, de tudo. Então, o texto literário entra na leitura desses textos que aparecem mesmo nos livros didáticos. E nos próprios textos que se põe na biblioteca, né. Nós temos bons exemplares na biblioteca. (Narrativa de Márcia)

Na leitura direcionada, o texto é escolhido pelo professor e pode haver a leitura trabalhada por pretexto, contexto ou intertexto para abordagem de conteúdo ou conceito ou ideia ou relação. A professora coloca que os textos ajudam em novos conhecimentos, como os vocábulos, ou seja, as palavras. Também menciona a aprendizagem da ortografia, isto é, o conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa para a grafia correta das palavras e o uso de acentos, da crase e dos sinais de pontuação.

Esta leitura pode ser silenciosa, na qual cada um lê seu texto, ou em voz alta, compartilhada de forma coletiva. Enfim, um fato interessante é o professor diversificar a forma de trabalho com a leitura, não se prender somente a uma possibilidade, e sugerir novos

textos pode propiciar caminhos de descobertas e de difusão de saberes. Portanto, é válido respeitar o prazer pela leitura, mas também, indicar outras.

● **Biblioteca física ou volante**

Levá-los a biblioteca. E aí, eu deixei eles livre:

-Escolha o que vocês gostarem.

E muitos escolheram livros enormes. O Harry Potter é uma leitura que eles gostam muito. As meninas são muito daquele Crepúsculo. (Narrativa de Márcia)

Neste encontro de incentivo à leitura, de formação do leitor, houve a visita à biblioteca do colégio, sendo a leitura livre. O que chamou a atenção da professora é que livros grossos, de muitas páginas, que originaram filmes famosos entre os jovens, foram escolhidos para empréstimo na biblioteca. É a releitura de livros, em outras linguagens que aproximam o leitor dos livros. A docente acompanhou, através de conversas com as alunas, que a leitura estava sendo realizada. Portanto, é o interesse despertado, independentemente do tamanho do livro ou texto.

Existem escolas que não têm biblioteca, logo a instituição ou os professores criam mecanismos que levam os livros para sala de aula. Reúnem um acervo por compra ou arrecadação, e ofertam para turma por meio de carrinhos, mochilas ou outro tipo de equipamento.

● **Leitura em voz alta**

A leitura em voz alta aparece em narrativa anterior, quando a professora menciona que lê a prova, os textos para os alunos. Uma sessão de leitura em voz alta é o momento perfeito para iniciar conversações, pois o leitor e o ouvinte podem trocar ideias sobre o tema da história, sobre as ilustrações, utilizar palavras, criar mensagens, o que auxilia nas construções sociais de vínculo, de diversão e experimentação. Segundo Pennac (1993, p. 166), “o homem que lê de viva voz se expõe totalmente aos olhos que o escutam”.

● **Leitura dramatizada**

Um método que eu achei de inserir a leitura na vida desses alunos é por textos menores... eu gosto muito das crônicas porque elas são mais fáceis de serem lidas.

Eu gosto também da ideia de encenação também, daquilo que eles estão lendo, porque dá um dinamismo maior. Eu acho que isso torna a leitura mais interessante. (Narrativa de Louise)

No intuito de tornar a leitura interessante e propagá-la, a docente utiliza a estratégia de encenação, que vincula literatura e artes. A atividade acontece como um sarau literário, envolve dança, poesia, leitura de livros, música acústica e também outras formas de artes, como pintura e teatro.

A professora retoma o ponto de textos menores, pela facilidade da leitura pelos alunos, e cita o gênero textual crônica que trata de um relato de acontecimentos do tempo de hoje, de fatos cotidianos. Há na crônica uma série de eventos aparentemente banais, que ganham outra dimensão graças ao olhar subjetivo do autor. O leitor acompanha o acontecimento, como uma testemunha guiada pelo olhar do cronista, que tem a pretensão de registrar de maneira pessoal o acontecimento. Destaca-se, no entanto, que a crônica não é uma mera reprodução de fatos, também traz a reflexão de seu autor³³.

O conto foi outro gênero textual citado por algumas professoras pois é uma narrativa curta e que se diferencia dos romances não apenas pelo tamanho, mas também pela sua estrutura: há poucas personagens, nunca analisadas profundamente; há acontecimentos breves, sem grandes complicações de enredo; e há apenas um clímax, no qual a tensão da história atinge seu auge. No conto, tempo e espaço são elementos secundários, podendo até não existir. Além disso, os próprios acontecimentos podem ser dispensáveis.

● **Roteiro de leitura ou fichamento**

Foi de mostrar a eles como é que se prepara um roteiro. E aí um roteirinho, o nome do autor, a quantidade de páginas, o que é um prefácio, aquelas coisinhas.
(Narrativa de Márcia)

A professora relata uma estratégia de leitura que é realizar um roteiro de leitura, oferecendo o modelo para que conheçam melhor as partes do livro, ou o gênero textual abordado, ou a linguagem trabalhada, por meio de observação de uso dos indicadores de aproximação ao conteúdo (títulos, capas, fotos, imagens, tipografia, seções do jornal, etc.) que podem favorecer a identificação da ideia principal e de outros detalhes da obra.

Esta prática se assemelha muito com uma das formas do gênero textual fichamento que é uma maneira organizada de registrar as informações obtidas na leitura de um texto. O objetivo principal é o levantamento mais completo possível de informações sobre determinado texto ou tema. O fichamento completo apresenta, inicialmente, a indicação bibliográfica, identificando a fonte da leitura. É feito em tópicos que podem ser constituídos por citações significativas da obra (trechos retirados do texto original) ou por síntese das ideias principais feitas pelo autor do fichamento.

● **Leitura em jornais e revistas**

³³ As referências abordadas em relação aos gêneros textuais são embasadas na apostila da Prof^a Dra. Milena Torres de Aguiar, da FFP/UERJ, em 2016. Os dados foram compilados e ministrados em turmas de Graduação em Letras e a autora desta dissertação tem autorização de uso pela mesma.

Eu levo alguns jornais, revistas e eles costumam fazer trabalhinhos, mexerem com recorte. Aí, eles vão montando alguma coisa. É a questão do livro em si. O que eu consegui fazer em termos de leitura.

(Narrativa de Márcia)

A docente atrela leitura e arte, utilizando jornais e revistas, que através de textos jornalísticos possuem o intuito de comunicar e informar sobre algo. E desta forma oportuniza a criação e o desenvolvimento das múltiplas linguagens. Nos jornais e nas revistas pode-se explorar diversos outros gêneros textuais, como: poema que são composições em versos; notícia na qual busca-se a informação; reportagem que tem suas diversas fontes como pesquisas, entrevistas e investigação de acontecimentos, assim como suas formas de escritas; receitas; charge que é ilustração em forma sátira; e formas de entretenimento como cruzadinhas, sudoku e jogo dos sete erros, entre outros.

● Café literário

O que chamamos de café literário foi mencionado anteriormente em uma das narrativas de Ana Paula, na qual o aluno é convidado a escolher um livro, tem um prazo para lê-lo e depois em um dia determinado, com uma mesa recheada de guloseimas, as leituras são compartilhadas. Também podem acontecer outras manifestações artísticas e literárias.

Enfim, são elaborações de atividades desencadeadoras da promoção da leitura, que incentivam o hábito de ler, oriundas de planejamentos, e do desenvolvimento destas junto com os alunos e com demais professores, em alguns casos, desencadeiam o produto final. Logo, estas são algumas estratégias de leitura que as professoras participantes utilizam com os anos finais do EF e que consideram boas práticas. Isto não significa que funcionará com êxito em todas as turmas, mas são sugestões que podem diversificar e ampliar as propostas de trabalho para a formação leitora. Salientamos, ainda, que os interesses do professor que planeja e do aluno que aprende se confundem, se tecem na verdade, não se sabe onde começa um e o outro termina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Volto a lembrar que, em quase três décadas de trabalho como professora, tenho várias experiências provenientes de minhas práticas pedagógicas relacionadas à leitura enquanto docente, e outras, pela observação como gestora e mediadora, de acordo com o conceito de experiência de Josso. Desta forma, em ambas as funções, as vivências corroboraram para o meu processo formativo, pois me tocaram, despertaram em mim curiosidades, inquietudes, transformando minhas ações, por meio das reflexões sobre as situações. Assim, emergiu a necessidade investigativa, o objeto desta pesquisa, por meio do estudo sobre o espaço que a leitura literária ocupa nas práticas educativas cotidianas e os desafios encontrados na formação de leitores.

Percebendo a importância das minhas vivências e dos docentes em sala de aula, fizemos a opção pela abordagem qualitativa, por meio das narrativas, o que nos permite a compreensão da realidade humana vivida socialmente, que busca caminhos para transformação social pelo fortalecimento das práticas, das experiências, vinculadas aos suportes teóricos que fundamentam o reconhecimento do conhecimento constituído na trajetória dos sujeitos.

No desenvolvimento da pesquisa com o paradigma biográfico trabalhamos as histórias de vida, por meio das experiências formadoras, no que tange à questão profissional, dialogando com os autores, no reconhecer-se da própria identidade narrativa. Mostramos a reflexividade proporcionada pelas ciências sociais e humanas a partir da análise de dados das narrativas pela metodologia da tematização, que sistematiza os elementos tornando-os confiáveis pela fundamentação teórica atrelada à mesma, que pode gerar transformações nas práticas profissionais.

Dialogar de forma literal com a autora da metodologia da tematização foi um privilégio pela busca de entender melhor seu funcionamento e pela possibilidade de questionar possíveis dúvidas com a própria. Mas ao mesmo tempo foi um desafio porque o sentido dado na análise poderia divergir do propósito da mesma. Aprendi que sou autora de meus escritos e sigo com essa premissa.

Nos encontros, por meio das narrativas, evidenciamos que os temas pensados não foram citados, inclusive estudados anteriormente, como a preparação em sala de aula para realização das avaliações externas, o que era um desafio encontrado pela pesquisadora em suas práticas, e nem foi mencionado pelas colaboradoras. Outro exemplo são os recursos

tecnológicos competindo com a leitura, que para a pesquisadora não se apresentava como entrave. Enfim, quando idealizamos uma pesquisa não temos respostas, buscamos respostas, e quando se trata principalmente de narrativas, nos cabe apresentar os estudos sobre os núcleos temáticos sem julgamento.

As epígrafes utilizadas para iniciar os capítulos durante este trabalho não serviram apenas de tema ao assunto a ser introduzido ou para resumirem o sentido do que seria apresentado ou para motivar a leitura do mesmo. Elas tiveram sobretudo a intenção de causar emoção no leitor, de disseminar o espírito literário abordado na pesquisa, mostrar que este sentimento por acontecer pelos diferentes gêneros textuais (poema, conto, cordel, música e também através da imagem).

Tivemos a intenção de proporcionar viagens curtas pelo universo literário, nas quais podemos evidenciar a importância da leitura em seus diversos aspectos e o valor das histórias contadas que podem gerar narrativas, temas, experiências que podem contribuir para nossa formação enquanto leitor, ser vivente e explorador de novas possibilidades. Realizar este diálogo entre as epígrafes e os capítulos foi um momento muito prazeroso!

Após as memórias de vida, os caminhos pela educação e a introdução, nas quais existem experiências e memórias que são singulares da pesquisadora, utilizamos em nossas escritas a primeira pessoa do plural (nós) por vários motivos. Primeiramente, embasada pelo conceito de narrativa de Josso, no qual somos um eu coletivo, logo, formando um “nós”. Depois pela memória atribuída a nós mesmos, e que trata a respeito de si mesmo, dos próximos e dos outros. E por último, a concepção de leitura que aborda o eu, o outro e o meio. Diversas histórias de nós foram partilhadas e fundamentadas no decorrer da pesquisa, e assim, após as apresentações destas, torna-se mais fácil a compreensão da importância do “nós” para os processos formativos.

Somos seres sociais e fazemos parte da história do mundo que esteve confinado, aflito, assustado e dolorido pelas perdas acarretadas pela pandemia da COVID 19. Portanto, encontramos “nós” que foram desatados no percurso do nosso estudo em meio ao “nós” que construímos. Esta vivência é válida ser ressaltada para contextualizar o cenário em que a pesquisa ocorreu, mas como tudo na vida, tem pelo menos dois lados, tiveram pontos positivos. O bom foi o momento de oportunidades e de aprendizados inerentes ao período pandêmico, evidenciando o constante processo de formação.

O nosso “nós” foi composto por partes conceituais imbricadas entre si, costuradas por fios metodológicos da leitura, literatura, narrativas e tematização que tramam os estudos desta pesquisa. A leitura propicia este encontro do “nós” pela interlocução entre o autor, o leitor e a

história. Lemos o tempo todo, o que nos oportuniza um leque de possibilidades. É preciso esta predisposição para sentir, olhar e ver as transformações que acontecem conosco, fazer esta leitura de mundo que antecede a das palavras, no melhor sentido freireano.

A presença do texto no contexto escolar vai muito além da decodificação das palavras e do pretexto para apresentar um conteúdo. É um processo de aprender a pensar de forma reflexiva e crítica sobre os fatos. E a leitura literária possibilita este trabalho dialógico. Escrever é sempre colocar em palavras o que pensamos e sentimos e, quando colocamos no papel, já não nos pertence, passa a ser de quem nos lê e de quem nos interpreta.

A literatura obteve status de direito inalienável, por Candido, pelo poder que a palavra e a arte têm. Pennac estabeleceu os direitos imprescritíveis do leitor. Ambos colocam como normas que visam garantir a segurança, o crescimento e a formação do ser humano. Os direitos do leitor tiveram destaque maior do que o esperado no decorrer do trabalho, talvez pelo desconhecimento ou pelas muitas reflexões que possibilitaram os mesmos. Eles promovem uma multiplicidade de possibilidades do que significa leitura e leitor, e a relação que existe entre eles, mostrando não existir padrões para o ato de ler. Na verdade, no incentivo à formação leitora, a obra preconiza que o leitor deve ser livre para fazer suas escolhas.

Paulo Freire nos mobiliza a “esperançar” e atuar para o desenvolvimento do aluno a partir da realidade vivenciada. No que tange à formação do leitor, cabe também a reflexão de práticas docentes que promovam o interesse pelo universo literário, apesar dos desafios encontrados no cotidiano.

Mediante as experiências relatadas nas narrativas sobre o fazer docente com a leitura e o espaço que esta ocupa no cotidiano, houve a análise dos dados oriundos das entrevistas, em que levantamos os temas mais recorrentes nas falas para estudo que compõem as unidades de significado. Tratamos do tempo para trabalhar com a leitura e a dimensão do currículo previsto, perpassando questões dos conteúdos, do livro didático e da defasagem; da presença da leitura e dos recursos tecnológicos vinculados às práticas docentes; da memória em relação à leitura na infância e na escola; da memória de práticas docentes e o uso destas no cotidiano.

Com os momentos reflexivos neste trabalho, selecionamos algumas práticas com a leitura que as professoras participantes sinalizaram como interessantes para as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Então, a reflexão do fazer docente e as atividades com a leitura que foram pontuadas como positivas são algumas das principais contribuições desta pesquisa para quem trabalha com o ensino/produção da leitura. Além destas, destacamos também, o enriquecimento pedagógico do trabalho com a leitura no cotidiano escolar, e

caminhos possíveis para ultrapassar alguns desafios encontrados para a formação do leitor, pois existem uns em que cabem intervenção de outras instâncias.

A educação de qualidade voltada para a formação integral, que engloba a humana e outros aspectos, prioriza a produção e construção de conhecimentos para formar um sujeito, para formar cidadãos conscientes que lutem por políticas públicas para todos, que defendam o direito às diferenças, e à leitura, à literatura e às múltiplas linguagens. Educar é preparar para a vida, e isso exige o empenho, a dedicação e o trabalho ininterruptos da família, da escola e da sociedade.

Desejamos fruição aos leitores que compartilhem de nossos escritos... e das leituras da vida, pois fruir literariamente é desfrutar, tirar proveito do que obra pode proporcionar, usufruir daquele momento de escolha da literatura, tomando conhecimento do que o autor oferece na obra. É permitir um olhar diferenciado para tudo que nos cerca, de forma poética talvez, mas sobretudo pelo encantamento de ler e viver.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002, p.20-28.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional** – LBDEN. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF. 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 14 abril 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 26 jun. 2020.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos: O direito à literatura**. 6. ed. Rio de Janeiro: Duas Vozes, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296#:~:text=%C2%A7%201%C2%BA%20A%20BNCC%2DEM,desenvolvidas%20em%20%C3%A2mbito%20federal%2C%20estadual%2C. Acesso em: 18 ago 2020.

FONTOURA, Helena; CHAVES, Iduína; PIERRO, Gianine Maria. **Didática: do ofício e da arte de ensinar**. Niterói: Intertexto, 2011.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, H. A. (Org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011, p. 61-82.

FONTOURA, Helena Amaral da. Meu nome é professor/a: sobre aprender a docência e identidades. **Revista Educação Pública**, n. 68, p. 297-310, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8391/5628> Acesso em: 28 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25. ed., 2002.

GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley(Org.). **O texto na sala de aula**, São Paulo: Ática, 2011, p. 70-78.

INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** - Resultados e Metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 17 ago. 2020.

INEP. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em: 17 ago. 2020.

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, Marie Christine. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, ago. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 08 fev. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000200012>

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 99 - 112.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 17 jun. 2020.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago 2020.

MEC. INEP. **Relatório Brasil no PISA 2018**. Brasília, 2019.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2 ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução de Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina S.A., 2020.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Universidade do Minho, 2009. **Anais [...]**. Braga, 2020. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

YUNES, Eliana. Leitura, a complexidade do simples: do mundo à letra e de volta ao mundo. *In.*: YUNES, Eliana. (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Loyola, 2005, p.13-51.