

Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal

Literatura por quê?

*Os professores e a escolha de livros literários para indicação aos
estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental*

Belo Horizonte
2018

Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal

Literatura por quê?

*Os professores e a escolha de livros literários para indicação aos
estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Zélia Versiani Machado

Belo Horizonte
2018

L435I
T

Leal, Livia Mara Pimenta de Almeida Silva, 1986-
Literatura por quê? [manuscrito] : os professores e a escolha de livros literários para indicação aos estudantes do 6o ano do ensino fundamental / Livia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal. - Belo Horizonte, 2018.
237 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado.

Bibliografia: f. 212-217.

Anexos: f. 218-237.

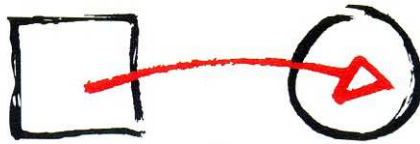
1. Educação -- Teses. 2. Literatura -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Livros e Leitura -- Avaliação -- Teses. 4. Livros -- Avaliação -- Teses. 5. Livros -- Seleção -- Teses. 6. Literatura infantojuvenil -- Seleção de livros -- Teses. 7. Letramento -- Teses. 8. Leitura (Ensino Fundamental) -- Teses. 9. Leitura (ensino de primeiro grau) -- Estudo e ensino -- Teses.

I. Título. II. Machado, Maria Zélia Versiani, 1958-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 807

Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO:
Conhecimento e Inclusão Social em Educação**

Dissertação defendida e aprovada em 19 de dezembro de 2018 perante banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Maria Zélia Versiani Machado
Faculdade de Educação – FaE/UFMG – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Marta Passos Pinheiro
Centro Federal de Educação Tecnológico de Minas Gerais - CEFET/MG

Prof. Dr. Guilherme Trielli Ribeiro
Faculdade de Educação - FaE/ UFMG

Prof Dr. Hércules Tolêdo Corrêa (suplente)
Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof^a. Dr^a Maria José Francisco de Souza (suplente)
Faculdade de Educação - FaE/ UFMG

Para as Lauras e as Tânias e os Albertos e as Carlas e
as Marianas e as Yaras e as Márcias e as Carmens e as
Helens que hoje, nas salas de aula brasileiras,
continuam teimando em formar leitores de literatura,
apesar de tudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que, tendo colocado tantas pessoas especiais no meu caminho, deu-me forças para chegar até aqui.

Aos meus pais, por sonharem os meus sonhos, apoiando-me e amparando-me sempre. Por não medirem esforços para me fazer feliz.

Ao Dan, pelo apoio incondicional, pela compreensão, pelo companheirismo, pela disponibilidade para ajudar. Por ter estado ao meu lado, com suas infinitas manifestações de carinho, não me deixando desistir.

À Helena, por me fazer acreditar no amanhã, mesmo em tempos tão difíceis. Pela pureza do olhar, pela sinceridade das palavras e das ações.

Aos meus tios e primos, aos meus amigos e à família do Dan, por compreenderem as minhas ausências, pela torcida.

Aos meus avós, por sempre estarem comigo em sentimento e pensamento. Pela certeza de que hoje, apesar da distância física, estão vivendo esta alegria ao meu lado.

À Zélia, pela confiança de que tudo daria certo, pela orientação afetuosa com jeito de abraço, pela leveza das palavras, pela oportunidade ímpar de aprendizado.

Aos colegas da Pós, de modo especial aos da Linguagem, por compartilharem comigo tantas e inesquecíveis vivências ao longo desses anos de mestrado.

À Eliana, que me apontou caminhos quando eu me via tão perdida no meio acadêmico, pela acolhida. Pelas conversas que muito me agregaram, pela prontidão para ajudar, pela amizade.

À Elisa, por ter representado o apoio que faltava na reta final, pelo exemplo de disciplina e comprometimento, pela suavidade do modo de ser.

Aos professores da FaE, pela oportunidade rara de crescimento.

À Dafne, por acreditar em mim mais do que eu mesma, pela doçura das palavras, pela amizade sincera e despretensiosa, pela paciência para ouvir os meus desabafos. Pelo abraço diário, mesmo a distância.

À Lê, que, assim como eu, tanto se indigna diante dos absurdos da vida, pelo carinho, pela torcida para que tudo desse certo, pela amizade, por seguir lutando pelos nossos ideais.

À Rina, pelos tantos anos de parceria no trabalho, que muito me fizeram crescer como pessoa e profissional. Pela amizade que a distância não vai afetar.

À Janoca, com quem tanto aprendi ao longo dos anos de convivência, pelo carinho, pelo olhar maduro para vida. Pela palavra certa para cada hora.

À Moniquete, minha eterna coord-mãe, pelas tantas vezes que sentiu as minhas dores, pelo incentivo constante, pela infinita disponibilidade para acolher as minhas angústias. Por me ensinar, com suas palavras e suas ações, a ser uma pessoa melhor.

À Marta Passos, ao Guilherme Trielli, à Maria José Francisco e ao Hércules Tolêdo, que gentilmente se dispuseram a participar da minha banca, pelas contribuições valiosas para o sucesso deste trabalho.

Aos professores que aceitaram participar da pesquisa, por viabilizarem a realização de um sonho.

À Duda, À Malu, Ao Tarzan, ao Valente e ao Zezé, pelas longas horas de companhia.

É como dizia Raul Seixas...

Sonho que se sonha só
É só um sonho que se sonha só
Mas sonho que se sonha junto é realidade

Raul Seixas, música Prelúdio.

RESUMO

Esta pesquisa, que se situa no campo de estudos da Educação e Linguagem, partiu do objetivo geral de elucidar os critérios pelos quais se orientam professores de Língua Portuguesa atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental ao escolherem títulos literários para a leitura dos seus alunos. Dentre os objetivos específicos, a investigação buscou: conhecer os percursos formativos dos professores participantes como leitores de literatura; investigar a formação acadêmica desses sujeitos, a fim de verificar como/se discussões sobre o ensino de literatura para jovens se fizeram presentes ao longo desse processo; conhecer os contextos de atuação profissional dos investigados, buscando perceber a presença ou não de direcionamentos institucionais para o trabalho com a literatura no 6º ano; identificar os livros e autores que têm sido indicados por esses professores aos estudantes da etapa de escolarização investigada; conhecer modos de circulação do livro literário e práticas escolares promovidas a partir da literatura; investigar práticas de leitura vivenciadas, na atualidade, pelos sujeitos pesquisados. Para atingir os objetivos elencados, realizou-se um estudo qualitativo, que, como metodologia de coleta de dados, valeu-se de entrevistas direcionadas por um roteiro semiestruturado. O *corpus*, composto por um total de onze entrevistas feitas com 9 professores de escolas pertencentes a diferentes redes de ensino de Belo Horizonte, foi analisado à luz da análise de conteúdo, conforme descrita por Bardin (2016). O referencial teórico do estudo é composto, dentre outros autores, por Paulino, Soares, Rosenblatt, Petit, Cosson, Lajolo, Batista e Candido. De modo geral, os resultados apontam para o caráter multifacetado e subjetivo dos processos de escolha de obras literárias investigados. Os dados também revelam que, dentre os critérios pelos quais se orientam os docentes investigados ao escolherem as obras que indicam aos estudantes do 6º ano, destacam-se a adequação ao público leitor e os objetivos de ordem pedagógica, estabelecidos a partir dos currículos escolares. A análise do conjunto de títulos comumente indicados pelos sujeitos ouvidos evidenciou diversas tendências e formas de conceber a literatura juvenil e os seus leitores. Embora, nos discursos obtidos com as entrevistas, a afirmação de que a literatura é, de fato, trabalhada apenas no Ensino Médio (etapa em que ocorre uma sistematização da teoria literária), o estudo demonstrou que diversas propostas de ensino de literatura são, hoje, desenvolvidas

em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, visando à sedução e à formação de jovens leitores, e sinalizando a necessidade de que o meio acadêmico se dedique, de forma mais enfática, a compreendê-las e discuti-las.

Palavras-chave: leitura; letramento literário; literatura juvenil; educação literária; ensino de literatura; critérios de seleção livros.

ABSTRACT

This research, which is in the field of Education and Language studies, started from the general objective of elucidating the criteria by which acting 6th grade Portuguese-speaking teachers in Middle School guide themselves when selecting literary titles for the reading of their students. Among the specific objectives, the research sought: to know the paths taken by the participating teachers in order to become readers of literature; to investigate the academic background of these subjects, in order to verify how/if discussions about the teaching of literature for the young was present throughout this process; to know the reality of the professional context of the investigated ones, seeking to perceive the presence or not of institutional direction for the work with literature in the 6th grade; to identify the books and authors that have been assigned by these teachers to the students of the studied stage of schooling; to know ways of circulation of the literary book and school activities promoted from the literature; to investigate reading practices that the subjects are currently experiencing. In order to achieve the objectives listed, a qualitative study was carried out, which, as a methodology for data collection, was used for interviews directed by a semi-structured script. The *corpus*, composed of a total of eleven interviews with 9 teachers from schools belonging to different educational networks in Belo Horizonte, was analyzed in light of content analysis, as described by Bardin (2016). The theoretical framework of the study is composed, among other authors, of Paulino, Soares, Rosenblatt, Petit, Cosson, Lajolo, Batista and Candido. In general, the results indicate the multifaceted and subjective character of the processes for choosing literary works investigated. The data also reveal that, among the criteria by which the teachers investigated guide themselves when choosing the works that they assign to the 6th grade, the ones which stand out are: the adequacy to the reading public and the objectives of pedagogical order, established from the school curricula. The analysis of the set of titles commonly used by the subjects heard evidenced several tendencies and ways of conceiving the juvenile literature and its readers. Although, in the speeches collected with the interviews, the statement that literature is, in fact, only worked in High School (the stage in which a systematization of literary theory occurs), the study demonstrated that several proposals of literature teaching are today developed in 6th grade classes in Middle School, aiming at the seduction and the

development of young readers, and signaling the need for the academia to dedicate itself more emphatically to understanding and discussing them.

Keywords: reading; literary literacy; juvenile literature; literary education; teaching of literature; book selection criteria.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Aspectos considerados na escolha de livros para indicação aos estudantes do 6º ano	128
Gráfico 2 – Distribuição dos elementos temáticos por categoria.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sinais utilizados nas transcrições	44
Quadro 2 – A Relação afetiva dos professores com a leitura	54
Quadro 3 – As influências da Educação Básica na formação do leitor literário	62
Quadro 4 – A leitura literária na formação acadêmica	70
Quadro 5 – A literatura e os direcionamentos institucionais	79
Quadro 6 – As escolhas para os alunos	90
Quadro 7 – Aspectos considerados na escolha de obras literárias indicadas	116
Quadro 8 – Composição das categorias	132
Quadro 9 – Tendências dos entrevistados na escolha de obras para indicação	135
Quadro 10 – Obras literárias já indicadas a estudantes de 6º ano	137
Quadro 11 – Práticas escolares de leitura literária	142
Quadro 12 – As imagens dos alunos-leitores pelos professores	160
Quadro 13 – Leituras escolares x não escolares	171
Quadro 14 – Concepções de literatura juvenil	180
Quadro 15 – As leituras dos professores	186

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET-MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
EJA – Educação de jovens e adultos
FaE/ UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FALE/ UFMG - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
FCL/UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCNs – Parâmetros curriculares Nacionais
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PUC-MG/ PUC Minas – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RMBH – Rede Municipal de Belo Horizonte
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNINTER – Centro Universitário Internacional
Uni BH – Centro Universitário de Belo Horizonte
UNOPAR – Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
1.1 O ensino de literatura nos cursos de Letras da atualidade	21
1.2 Outras pesquisas sobre o ensino de literatura para jovens	27
1.3 Algumas considerações sobre o problema de pesquisa	34
2. PERCURSO METODOLÓGICO	38
2.1 A seleção dos sujeitos e a coleta de dados	39
2.2 A transcrição das entrevistas	43
2.3 O tratamento dos dados: a análise de conteúdo.....	45
2.4 Caracterização do <i>corpus</i> : os perfis dos entrevistados.....	46
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	52
3.1 A formação leitora ao longo da vida.....	53
3.1.1 As influências da Educação Básica na formação do leitor literário	62
3.1.2 A leitura literária na formação acadêmica.....	70
3.2. As escolhas para os alunos	77
3.2.1 A literatura e os direcionamentos institucionais	78
3.2.2 Inventariando o <i>corpus</i> : uma descrição dos aspectos considerados nas escolhas.....	89
3.2.3 Compreendendo as escolhas: o que observam os investigados?	115
3.2.4 Categorizando as informações: o agrupamento dos dados e a possibilidade de novas leituras	130
3.2.5 Os títulos indicados.....	137
3.3 Outras questões relacionadas às escolhas literárias	141
3.3.1 A escolarização da literatura: focalizando práticas escolares de leitura literária	141
3.3.2 Que leitor é esse?.....	160
3.3.3 Leituras escolares x não escolares.....	170
3.3.4 Que literatura é essa?.....	180
3.3.5 Os professores e suas leituras	186
3.4 Um breve parêntese.....	200
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	202
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	212
6. APÊNDICES	218
Apêndice A: Roteiro-base das entrevistas	218
Apêndice B: Termo de consentimento entregue aos entrevistados	221

Apêndice C: Livros literários adotados pela professora Helen durante o ano de 2018	223
7. ANEXOS	224
Anexo A: Questionário de opinião aplicado pela professora Yara	224
Anexo B: Atividades propostas pela professora Carla	226
Anexo C: Fotos enviadas por WhatsApp pela professora Márcia	233
Anexo D: Lista de livros adotados pela professora Yara em todas as séries para as quais leciona	235
Anexo E: Alunos e professores do Colégio São Jorge participando de práticas escolares de leitura literária desenvolvidas pela professora Laura/ Trabalhos de alunos- 2017/2018	236

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, sobre escolha de livros literários para uso na escola, apresento e analiso dados obtidos a partir de entrevistas realizadas com professores de Português atuantes em escolas pertencentes a diferentes redes de ensino de Belo Horizonte. Parto do seguinte problema: quais são os critérios mobilizados por professores de Língua Portuguesa atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental ao selecionarem livros literários para indicação aos seus alunos? A fim de buscar respostas para essa questão, entrevistei nove docentes de diferentes redes de ensino da cidade de Belo Horizonte. Partindo da hipótese de que a escolha de livros é, muitas vezes, motivada por critérios definidos subjetivamente pelos professores e marcados pela influência da instituição em que esse profissional leciona, na seleção dos sujeitos, considerei a maior diversidade possível de perfis, tanto no que diz respeito à formação acadêmica quanto no que tange à atuação profissional.

Entre agosto de 2017 e maio de 2018, coletei o *corpus* dessa investigação, composto por onze entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas, o que permitiu uma observação mais criteriosa das informações. A análise dos dados foi realizada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016).

O interesse pela realização desta pesquisa surgiu logo que concluí a graduação em Letras, há aproximadamente 10 anos. Àquela época, comecei a atuar como professora de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede privada de Belo Horizonte, e me vi diante da seguinte situação: as instituições determinavam que, a cada trimestre letivo, eu deveria selecionar uma quantidade de títulos literários para serem lidos pelos alunos, mas eu pouco conhecia a respeito da literatura destinada a esse público, já que, durante a graduação, a grande maioria da produção literária a que tive acesso era constituída pelos (canônicos e excludentes) “livros para adultos”.

Logo no início da minha trajetória profissional, percebi que os meus colegas enfrentavam dificuldades semelhantes às minhas, mesmo aqueles que já possuíam muitos anos de profissão. O que me parecia é que esses professores falavam com

muita propriedade da literatura trabalhada do 8º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e, com um pouco menos, dos clássicos infantis (geralmente lidos nos primeiros anos da Educação Básica), mas pouco sabiam sobre as obras que geralmente são dirigidas aos jovens leitores de 6º e 7º anos. Segundo o que eu observava, isso ocorria porque, nos anos finais do Fundamental e no Médio, como já era esperado que os alunos tivessem um grau de letramento literário mais elevado, os professores adotavam obras clássicas, muitas delas lidas e estudadas por eles na universidade, ao passo que os livros que geralmente são lidos nos anos mais iniciais não chegavam a ser tratados no meio acadêmico.

Comecei, diante das dificuldades que eu encontrava, a buscar leituras teóricas que pudessem me ajudar no processo que estava vivendo, porém, para a minha surpresa, quase não encontrei textos que versassem sobre o assunto da seleção de títulos literários para jovens. Nem mesmo nos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficial vigente à época, encontrei reflexões que me auxiliassem. Embora as escolas em que trabalhei tivessem matrizes curriculares muito bem-escritas – muitas vezes produzidas com assessoria de professores renomados no meio acadêmico – elas sequer mencionavam o trabalho a ser desenvolvido com a literatura na referida faixa de escolaridade. Assim, eu continuava a refletir sobre algumas questões, mas não encontrava respostas: o que é essa literatura que se define como “juvenil”? O que deve ser levado em conta na seleção de títulos que atendam aos anseios das instituições de ensino e, também, do seu público-alvo? Como realizar um trabalho docente de qualidade, que auxilie na formação do estudante-leitor?

Prosseguindo a minha busca por mais conhecimento a respeito do assunto, pesquisei várias disciplinas de graduação e pós-graduação, em faculdades de Belo Horizonte, que focassem o assunto da literatura juvenil, ou da formação do leitor literário no Ensino Fundamental, mas a minha busca não foi bem-sucedida, haja vista que o assunto não era contemplado pelas grades curriculares. Na PUC-MG, cheguei até a encontrar a publicidade de um curso de especialização em literatura infantil e me inscrevi em uma lista de espera, mas jamais fui chamada. Por várias vezes, fiz contato com a universidade para me informar a respeito do início do curso, mas

sempre me diziam não haver turmas formadas. Na Faculdade de Letras da UFMG, consegui cursar uma única disciplina, intitulada “A literatura no Ensino Fundamental”, mas ela se dedicava à produção literária que objetiva atingir as séries iniciais desse segmento, não as finais, como é de meu interesse. Além disso, as discussões que foram realizadas durante o curso, embora tenham me instigado a reflexões relevantes, tiveram como foco os conhecimentos acessados pela professora durante a sua pesquisa de Mestrado, realizada em 1986, o ano do meu nascimento.

Durante o período da minha graduação em Letras (2004 a 2006), não havia, no corpo docente da FALE/UFMG, um professor sequer que se dedicasse ao estudo da literatura juvenil; as discussões relacionadas à formação do leitor literário não encontravam espaço nesta instituição, vim a conhecê-las somente anos mais tarde, já por ocasião do mestrado, na Faculdade de Educação. O que se via, na área de Letras, era o estudo da teoria literária e a leitura de obras canônicas. Em relação à literatura destinada aos jovens, existia um grande preconceito, ela era tratada como sendo algo menor, sem importância. O que me parecia existir era a crença de que estudar a produção literária para os jovens leitores era a opção que restava àqueles que não conseguiam acessar as “altas literaturas” tão legitimadas por aquela faculdade. No dia a dia do curso de Letras, vivenciei a ausência do compromisso, por parte da faculdade, com a formação de professores que, em um futuro próximo, poderiam atuar no Ensino Fundamental.

Anos mais tarde, entre 2010 e 2011, cursei, também na UFMG, uma especialização em ensino de leitura e produção de textos. Embora esse curso fosse voltado para o aperfeiçoamento da prática docente de professores atuantes na Educação Básica, a literatura juvenil e o seu ensino não foram sequer mencionados durante as aulas.

Como eu continuava a atuar na docência, e cada vez mais convicta da necessidade do ensino da literatura nas séries finais do Ensino Fundamental, fui, na prática, construindo os conhecimentos que passaram a pautar o meu fazer pedagógico. Na base da experimentação, descobri obras e autores que eram bem-aceitos pelo público-leitor e também aqueles que não faziam tanto sucesso. Estive sempre atenta, pesquisando novos títulos em bibliotecas, livrarias, catálogos de editoras e sites

diversos. Assim, aos poucos, fui acumulando conhecimentos sobre o tema que tanto me interessava. No dia a dia da sala de aula, descobri formas diversas de explorar as potencialidades das obras literárias, visando à formação do gosto dos jovens pela leitura sem negligenciar os objetivos pedagógicos que eu tinha como importantes. Entretanto, ao longo desse processo, na maioria das vezes, as minhas escolhas foram solitárias e faltaram teorias que me possibilitassem uma reflexão crítica acerca da minha prática.

Atualmente, ainda trabalho na rede privada e, embora atue na segunda metade do Ensino Fundamental, estou há dois anos afastada do 6º ano. Na época da minha entrada no mestrado e da escrita da versão final do meu projeto de pesquisa (2015/2016), eu ainda atuava nessa fase da escolarização. Ao final do primeiro ano de curso, a supervisora da instituição em que eu trabalhava comunicou-me que, a partir do ano letivo de 2017, eu passaria a atuar em outros anos, 7º e 9º, pois, segundo a sua análise, o meu crescimento profissional durante os anos que ali estive (7, no total) fizeram com que ela revisse a minha colocação dentro do quadro docente da escola. Lembro-me, com clareza, das suas palavras: “O meu plano é te subir cada vez mais”, referindo-se ao seu desejo de me alocar em séries “mais avançadas”, o que, inclusive, era pleiteado por muitos colegas que se diziam desgastados pela rotina intensa das primeiras séries da segunda metade do Fundamental.

Essa experiência fez-me refletir acerca de importantes questões relacionadas ao ambiente escolar e, também, ao acadêmico. Percebi, na fala da minha superiora, uma tentativa de “premiar-me”, “promover-me”. Havia, nas suas colocações, a ideia implícita de que eu já tinha evoluído demais, desde o momento da minha entrada na escola, para continuar no 6º ano. Era como se aquele lugar, que me pertenceu por 5 anos, tivesse se tornado pequeno para mim e devesse passar a ser ocupado por alguém que possuísse menos experiência; ela entendia que aquele era um “lugar de passagem”. Pude compreender, então, que, segundo o seu entendimento, era como se eu tivesse concluído um treinamento que me habilitava a seguir adiante, rumo às séries que me ofereceriam uma maior realização profissional (o Ensino Médio, talvez?), além, claro, de uma posição de maior *status* em relação aos demais membros do corpo docente.

A vivência anteriormente relatada permitiu-me constatar que uma das hipóteses formuladas à época da escrita do meu projeto merecia ser investigada com maior profundidade, a de que as séries iniciais da segunda metade do Ensino Fundamental estão, não apenas no plano acadêmico, mas também no escolar, em posição de “desprestígio” em relação aos demais anos de escolarização da Educação Básica. Assim, a minha opção por focalizar, na pesquisa, docentes atuantes no 6º ano mostrou-se ainda mais acertada. Passei a observar o meu objeto de pesquisa com o conhecimento empírico adquirido ao longo de quase dez anos de atuação profissional (contando, também, a experiência que tive em outras instituições em que trabalhei) e um certo distanciamento dos fatos e dos sujeitos que favoreceu a minha atuação como pesquisadora.

Por todas as questões discutidas acima, acredito que os resultados desta pesquisa, que serão apresentados e analisados ao longo deste trabalho, poderão contribuir para o enriquecimento das discussões sobre o modo como a escola tem atuado para formar o leitor de literatura. Ao longo do texto, buscarei dar voz aos sujeitos deste estudo, a fim de possibilitar uma compreensão acerca dos desafios por eles enfrentados no exercício da função de mediadores de leitura no 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse processo, a teoria cumprirá o papel de auxiliar na compreensão da prática. Na tentativa de tornar mais significativas as reflexões realizadas nesta pesquisa, construirei um diálogo com outros estudos da atualidade que se inserem no mesmo campo de estudos, a partir do próximo tópico deste capítulo.

1.1 O ensino de literatura nos cursos de Letras da atualidade

No item anterior, apresentei um pouco da minha experiência como professora e algumas das dificuldades que encontrei quando, há aproximadamente uma década, graduei-me na área de Letras e iniciei a minha atuação como professora da Educação Básica. Ressaltei, no texto, questões relacionadas ao ensino de literatura juvenil, já que, durante a graduação, não me foram oferecidas disciplinas que me possibilitassem uma formação mínima (e tão necessária!) sobre o assunto.

Considerando que já se passou um tempo significativo desde que me formei, apresentarei, agora, uma breve análise de grades curriculares atuais de cursos de licenciatura em Letras, visando a demonstrar como/se, nos dias de hoje, esses cursos têm contribuído de forma específica para a formação do professor que se dedicará ao ensino da literatura para os jovens leitores da segunda metade do Fundamental.

Em pesquisa de doutorado, Lage (2010), realizou um estudo, no período de 2007 a 2010, envolvendo todos os cursos de letras/licenciatura, ministrados por universidades federais na região de Minas Gerais, à época. A investigação, organizada em duas partes, dedicou-se, em um primeiro momento, ao estudo de grades curriculares dessas universidades e, em seguida, a entrevistas realizadas com professores de literatura que faziam parte dos colegiados dos cursos dessas instituições, assim como com coordenadores. Segundo a autora, a pesquisa objetivava “ouvir as vozes desses professores no que concerne às relações entre leitura/literatura e ensino em cursos de Letras” (LAGE, 2017, p. 63). Sobre os resultados das análises curriculares, a autora afirma:

Realizei ainda a contagem de disciplinas específicas ligadas à interface literatura/educação. Não contabilizei, nesse caso, disciplinas optativas, pois estas podem ser oferecidas em um determinado momento, desaparecendo em outros, não tendo, portanto, uma regularidade na formação do aluno de Letras, como futuro formador de leitores literários. Considerei, nesse caso, disciplinas com as seguintes nomenclaturas: Prática de Ensino de Literatura, Estágio Curricular Supervisionado em Literatura, Metodologia de Ensino de Literatura, Planejamento e Orientação de Prática de Ensino em Literatura. O resultado foi um número ínfimo de instituições que se dedicam ao preparo do aluno como futuro professor de literatura, de forma sistemática e permanente. A UFMG, por exemplo, não apresenta disciplinas obrigatórias voltadas para a interface literatura/educação (LAGE, 2010, p. 117).

Relativamente à entrevista com a coordenação do Colegiado de Curso, a pesquisadora acrescenta que

Em vários momentos da entrevista, a Coordenação deixa claro seu posicionamento favorável a uma disciplina que aborde a relação *literatura e ensino*, mas revela a dificuldade de gerenciamento da problemática em razão do próprio perfil do corpo docente existente no Curso (LAGE, 2010, p. 117).

Como se vê, a investigação de Micheline Lage demonstra a fragilidade existente nos cursos de Letras analisados, no que diz respeito à formação do professor de literatura, corroborando a tese de que os conhecimentos disponibilizados aos futuros licenciados dessa área são insuficientes para promover as reflexões necessárias ao exercício de uma prática pedagógica de qualidade. Embora o trabalho da pesquisadora tenha como foco a formação de professores que atuarão no Ensino Médio, em um momento, de forma específica, Lage contempla a preparação de docentes para o Ensino Fundamental e afirma:

Cotejando os resultados alcançados no que tange à literatura para crianças e jovens na formação de alunos de Letras com a fala das duas professoras [coordenadoras do curso de Letras da UFJF e da UFMG], percebi que há uma lacuna, uma ausência de discussões importantes a esse respeito nos cursos de Licenciatura em Letras. Conhecimentos atualizados sobre o que já se produziu e se produz no Brasil em torno da Literatura Infantil e Juvenil seriam de extrema validade para os graduados em Letras, uma vez que lecionarão não só no Ensino Médio, mas também no Ensino Fundamental (LAGE, 2010, p. 133).

Considerando que já se passaram pouco mais de dez anos desde o início das investigações realizadas por Lage, será apresentada, a seguir, uma breve análise de grades curriculares de cursos de Letras existentes na atualidade. Entendemos¹ que tal análise, mesmo possuindo um nível de profundidade inferior ao da pesquisa de Lage, poderá ser lida de modo complementar àquela que foi feita pela pesquisadora, demonstrando que, ainda hoje, a situação apresentada por ela pouco se modificou.

Embora a investigação de Lage tenha trazido grandes contribuições para o estudo que ora realizamos, entendemos que, neste momento, buscar informações acerca da presença de disciplinas que tratem das relações entre leitura/literatura e ensino nos cursos de graduação em Letras não apenas da região estudada pela pesquisadora, mas nos de várias partes do país, pode demonstrar que as defasagens na formação dos professores que atuarão na Educação Básica é uma questão que não se restringe ao território mineiro. Entendemos, também, que uma observação não restrita às universidades federais é interessante para a compreensão de que o problema aqui apontado ocorre em diferentes modelos

¹ Ao longo do texto, haverá uma alternância entre a primeira pessoa do singular e a primeira do plural. Isso se deve ao caráter, ora individual, ora coletivo, das reflexões apresentadas.

institucionais. Além disso, vale destacar que as universidades privadas têm um papel expressivo na formação de professores que atuarão no Ensino Básico.

A seleção das instituições cujas grades foram analisadas neste trabalho foi feita a partir de um ranking das melhores universidades da América Latina pela revista britânica *Times Higher Education (THE)*, no segundo semestre de 2016. Trata-se da publicação mais recente feita pela revista até o momento da escrita desta dissertação. Das instituições classificadas, a princípio, foram selecionadas as dez universidades brasileiras mais bem colocadas. A seleção das universidades a partir de um ranking como esse se justifica, pois as instituições que nele figuram acabam por se tornar referências para a construção de currículos de outras menores, além de serem mais atrativas para os alunos, considerando que os diplomas por elas emitidos têm um valor simbólico mais elevado no mercado de trabalho ou mesmo no meio acadêmico.

Segundo a publicação britânica, o ranking latino foi produzido com base nos mesmos critérios com os quais trabalha para elaborar o *THE World University Rankings*, um dos mais importantes rankings mundiais de universidades. Tais critérios sofreram, apenas, pequenas adaptações, com o intuito de “refletir as especificidades das instituições latino-americanas”. A avaliação foi feita a partir de 13 indicadores, de acordo com cinco categorias — *ambiente de ensino, inovação, internacionalização, pesquisa (volume, investimento e reputação) e citações (influência da pesquisa)*.

Das dez universidades brasileiras pré-selecionadas, por se destacarem entre as instituições latinas, nove possuem o curso de licenciatura em Letras; apenas a Universidade Federal do ABC (UFABC) não o oferece. Essa instituição, que foi classificada como a 9ª melhor universidade brasileira, não continuará, portanto, como objeto da presente análise.

As instituições responsáveis pelos currículos a serem analisados serão discriminadas a seguir, obedecendo à ordem de classificação realizada pela *Times Higher Education*: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Pontifícia

Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade do Estado de São Paulo (UNESP); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Viçosa (UFV) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

De um modo geral, os currículos das universidades anteriormente citadas comprovam que, assim como ocorria há dez anos, os cursos de licenciatura em Letras ainda não oferecem disciplinas suficientes para promover a formação do professor que atuará com os leitores dos anos finais do Ensino Fundamental. No que diz respeito à literatura, as disciplinas ofertadas são, predominantemente, voltadas para o estudo das popularmente chamadas “obras adultas”. Uma leitura da parte obrigatória dos currículos revela que há, no ciclo básico da maior parte dos cursos, disciplinas que objetivam oferecer ao aluno noções básicas em relação ao estudo das teorias literárias e aos estilos de época. Existem, também, ofertas relacionadas a estudos de autores específicos, em sua maioria canônicos, e a produções regionais. Percebe-se, além disso, grande enfoque nas produções literárias portuguesas. Já nas relações de disciplinas optativas, também é possível encontrar, em pequena escala, cursos que tratem de temáticas como a literatura afrodescendente ou a feminina.

Dos nove currículos em análise, *apenas quatro* trazem disciplinas obrigatórias voltadas especificamente para o *ensino* de literatura (UFMG, UNESP, UFSC e UERJ), mesmo assim, as ementas dos cursos revelam uma ênfase na formação do docente que atuará no Ensino Médio, com alunos que possuam um maior grau de letramento literário.

Dentre as disciplinas optativas oferecidas pela UFSC, uma merece destaque, por ser ela intitulada “Literatura infantil”. Entretanto, na parte do site da universidade dedicada à publicação dos programas de ensino do departamento de Língua e Literatura Vernáculas (LLV), sequer existe uma ementa relativa a esse curso. Também não há informações sobre a periodicidade em que ele é ofertado. Já no currículo da UNESP há, também, uma disciplina que se destaca, não pelo título, mas pelo seu conteúdo. O curso em questão possui um nome que se repete por seis

semestres no currículo da graduação para designar uma disciplina obrigatória, “Ensino e aprendizagem de língua e literatura”. A leitura das ementas relativas a cada semestre em que o curso é ofertado revela que, em cada uma das vezes que a disciplina aparece, ela assume um caráter bastante diferenciado; há momentos em que se relaciona aos estudos linguísticos, outros em que se dedica às teorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para a discussão que aqui se desenvolve, vale destacar a ementa do curso que é oferecido aos alunos do sétimo período, pois ela traz, dentre os seus objetivos pedagógicos, o de levar o aluno a “refletir criticamente sobre práticas pedagógicas da literatura no Ensino Fundamental e médio, em seus vários aspectos: literatura brasileira; literatura portuguesa; conceitos teóricos gerais da literatura; literatura infantil e juvenil”.

Dentre todas as disciplinas que compõem os currículos de Letras atuais das universidades anteriormente discriminadas, a disciplina ofertada pela UNESP é a *única* que se destina à capacitação do docente que trabalhará a “literatura infantil e juvenil”, no Ensino Fundamental. Mesmo assim, a ementa do curso revela uma grande quantidade de assuntos a serem discutidos, o que nos leva a crer que as discussões não atingirão um grau de aprofundamento; pelo que percebemos, a disciplina se propõe a tratar do ensino de literatura de modo geral, nos Ensinos Fundamental e Médio, “em seus vários aspectos: literatura brasileira; literatura portuguesa; conceitos teóricos gerais da literatura”. Sem dúvidas, todo o conteúdo que se pretende abordar poderia compor vários outros cursos, se desmembrado.

A discussão que foi desenvolvida neste tópico do trabalho buscou demonstrar a procedência daquilo que temos afirmado desde o início da introdução deste trabalho: o profissional que hoje é licenciado pelas faculdades de Letras (muitas vezes por grandes universidades, internacionalmente renomadas) não tem acesso, na graduação, aos conhecimentos teóricos de que necessita para realizar um trabalho pedagógico de qualidade com a literatura juvenil, nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante dessa lacuna, as noções que direcionam a prática pedagógica de grande parte dos docentes brasileiros acabam por se construir na prática (muitas vezes solitária) do dia a dia. A constatação dessa realidade torna cada vez mais urgente que a academia promova mudanças em relação a isso. Assim, acreditamos

que esta pesquisa, bem como outras que busquem compreender as escolhas do professor como um importante elemento do processo educativo e ampliem o diálogo entre a escola e a academia, poderá oferecer contribuições significativas para o avanço do campo de estudos do letramento literário nos anos finais do Ensino Fundamental.

1.2 Outras pesquisas sobre o ensino de literatura para jovens

Apesar de o ensino de literatura na Educação Básica já vir sendo pesquisado há algumas décadas, é interessante observar que as pesquisas contemporâneas têm seguido abordagens diferenciadas da que aqui se propõe, como será demonstrado a seguir.

Para construir o diálogo com outras pesquisas da atualidade a que nos propusemos neste tópico, iniciamos as buscas por teses e dissertações que versassem sobre a leitura literária e os processos escolares de formação do leitor, privilegiando trabalhos que demonstrassem uma preocupação específica com a faixa do Ensino Fundamental, na Biblioteca de Teses e Dissertações da UFMG. Em um segundo momento, pesquisamos nos portais Capes e Scielo e, levando em consideração alguns trabalhos localizados em que percebemos uma afinidade com o nosso objeto de pesquisa, passamos a realizar buscas pelos nomes dos autores, não apenas nos portais anteriormente mencionados, mas também nas páginas das universidades a que eles são vinculados.

Dentre as produções localizadas, destacaram-se: Machado (2003), Pinheiro (2006), Érica Santos (2012) e Florence Santos (2013). Há, também, outros trabalhos que, embora em menor grau, dialogam com as reflexões que nos motivaram à pesquisa.

Machado (2003), em pesquisa de doutorado pela FaE/UFMG, busca compreender o que leem e como interagem com livros de literatura jovens de 10 a 14 anos participantes de um mesmo projeto, denominado “Giroletras”, que caracterizam

diferentes possibilidades de leitura literária, por vivenciarem condições históricas, econômicas sociais e culturais distintas. No estudo, a pesquisadora propôs um desenvolvimento que considerou as práticas escolares de leitura literária, nos espaços de mediação das bibliotecas e das salas de aula, por meio da análise de ações e representações da literatura implícitas nos discursos e nas práticas das mediadoras, para então chegar à apropriação dos jovens. A pesquisadora observa que, nas bibliotecas escolares, a leitura literária torna-se mais visível, em relação às salas de aula, onde, na maioria das vezes, predominam as “mediações didatizadas”, ou estratégicas, que visam à socialização da leitura e a circulação de livros, de uma maneira geral.

Pinheiro (2006), em pesquisa de doutorado pela FaE/ UFMG, buscou entender “como ocorre o processo de formação do jovem (pré-adolescente) como leitor de literatura, através de suas práticas de leitura em livros didáticos e em outros suportes impressos usados em sala de aula. Para isso, realizou um estudo de caso de abordagem etnográfica, no qual, durante um ano escolar, acompanhou as aulas de Português de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. No estudo, três facetas foram analisadas: os textos literários propostos para leitura na sala de aula, as práticas de leitura na sala de aula e as práticas de leitura realizadas, por uma amostra de três alunos, fora do contexto da sala de aula. Comparativamente, a pesquisadora realizou uma análise das práticas de leitura de literatura realizadas nas aulas de Português de uma turma do 6º ano (correspondente à 5ª série investigada) do Ensino Básico de uma escola da rede pública de Braga, Portugal. Com a investigação, observou-se que, na escola brasileira, o leitor que se pretende formar é mais passivo, seguindo valores transmitidos por essa instituição e veiculados, principalmente, através do livro didático, que costuma orientar as práticas de leitura que ocorrem na sala de aula. Em relação às práticas de leitura de textos literários, verificou-se que o objetivo estético se mistura ao instrucional, uma vez que a literatura é reduzida a um dispositivo que tem como objetivo orientar os indivíduos a se comportarem de determinadas formas na escola e na sociedade. Por fim, a pesquisa constatou que as práticas de leitura realizadas, pelos estudantes investigados, fora da escola, apresentam um “alto grau de

dependência em relação às práticas de leitura escolares” e, ainda, que “a biblioteca da escola constitui-se em um espaço que propicia e controla leituras”.

Érica Santos (2012), em pesquisa de mestrado pelo CEFET-MG, analisou as concepções de literatura de professoras de Língua Portuguesa atuantes nos nonos anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Itabirito-MG, partindo do pressuposto de que essas concepções influenciam diretamente no desenvolvimento do seu trabalho com o texto literário. A autora buscou compreender de que maneira essas professoras vinham trabalhando a leitura literária, quais habilidades estavam sendo desenvolvidas nos alunos, com quais conceitos de literatura as profissionais investigadas estavam operando, quais eram os critérios de seleção de autores e obras e se as práticas de ensino de literatura contribuía para o letramento literário dos alunos. A pesquisadora observou que, no trabalho realizado pelas docentes, há uma grande preocupação em preparar os estudantes para exames externos, vestibulares, não havendo, porém, contribuição para o processo de letramento literário deles. Ela também constatou a má formação dos professores no ensino superior e a distância entre o meio acadêmico e a prática docente.

Florence Santos (2013), em pesquisa de mestrado pela FaE/UFMG, partiu de uma inquietação muito semelhante à que nos moveu para a realização deste trabalho. A pesquisadora aponta que a sua investigação teve como foco os critérios utilizados por professores dos três últimos anos do Ensino Fundamental para a seleção de livros literários trabalhados em sala de aula. Para a pesquisa, ela optou por escolas particulares das regiões Leste e Nordeste de Belo Horizonte e justificou a sua opção por um critério sociológico. Segundo levantamento realizado por ela, nas escolas privadas dessas regiões predominam alunos pertencentes à classe média “remediada”, cujas famílias, diferentemente das de classe média alta e das de classe alta da região Sul, estão mais preocupadas com a escolarização dos filhos, participando ativamente desse processo. A investigação realizada revelou que muitos são os fatores que condicionam a escolha dos livros pelos professores, como as orientações institucionais e as avaliações das famílias e que, apesar de grande parte dos docentes declarar que, na escolha das obras a serem lidas, as opiniões dos alunos são levadas em consideração, muitas vezes as escolhas são feitas antes

mesmo do início do ano letivo, através de listas de livros que devem ser lidos pelos jovens. Além disso, ela também constatou, por meio da análise de materiais didáticos cedidos pelos professores, que o ensino de literatura nas escolas investigadas é, muitas vezes, limitado pela censura moral e/ou religiosa e tem caminhado em busca da diversidade de gêneros textuais e autores, mas com pequenos avanços no que diz respeito à formação de leitores de literatura.

Embora a pesquisa de Santos (2013), como enunciado anteriormente, aproxime-se bastante da que motivou a escrita deste trabalho, entendemos que ambos os estudos devem ser tomados como complementares, tendo em vista que essa autora optou por um perfil bastante específico para as escolas a serem investigadas, além de ter observado apenas as três séries finais do Ensino Fundamental, deixando de investigar justamente o 6º ano, no qual agora nos concentramos. Ademais, a pesquisa feita por Santos tem uma orientação predominantemente quantitativa e consistiu na realização de um *Survey*, uma coleta de informações de uma amostra, diferentemente da análise que ora realizamos, de orientação qualitativa. As categorias de Santos foram estabelecidas a priori e fundamentaram a elaboração de questionários, compostos por questões fechadas, que foram aplicados aos professores participantes. De posse dos dados dos questionários, a pesquisadora realizou um estudo estatístico sobre eles. Segundo relata, ela pretendia, em um segundo momento, realizar entrevistas com alguns dos professores participantes da primeira fase da investigação, mas, mesmo possuindo mais de trinta questionários (dos 42 aplicados) com resposta positiva a essa possibilidade, “no momento do contato para que fossem realizadas as entrevistas, nenhum dos professores aceitou participar, utilizando como justificativa a falta de tempo e o trabalho excessivo.” (SANTOS, 2013, p. 27). Diante dessa dificuldade, a autora limitou-se à análise dos dados objetivos dos questionários, bem como de observações registradas por eles nesses documentos e de algumas avaliações literárias que lhe foram cedidas voluntariamente por professores. Assim, evidencia-se que, embora o estudo dessa autora tenha trazido significativas contribuições para o campo de estudos em que se situa, é importante a produção novas pesquisas que com ele dialoguem e auxiliem no desenvolvimento de discussões nele presentes.

Silva (2011), em uma investigação vinculada ao grupo de pesquisa “Leitura e Literatura na Escola”, do Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), desenvolveu uma pesquisa-ação que incluiu a realização de um trabalho de incentivo à leitura, propiciando o contato dos alunos com narrativas literárias, no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) da Escola Estadual “Jardim Primavera”, cidade de Cerqueira César, durante o segundo semestre de 2009. O projeto também promoveu encontros de formação para o aperfeiçoamento dos docentes no ensino da leitura e possuía os seguintes objetivos: “estudar o papel da literatura infantojuvenil para a efetiva formação do leitor, buscando contribuir para a superação do baixo desempenho dos alunos das escolas públicas na competência leitora; discutir sobre o aproveitamento de narrativas literárias na sala de aula, abrangendo aspectos ligados à prática docente e às metodologias de ensino da literatura; e analisar as impressões de leitura desses alunos, com base nos postulados da Estética da Recepção (Hans Robert Jauss).” (Silva, 2011, p. 8). A partir dos dados obtidos com o projeto do grupo de pesquisa, o investigador optou pela realização de um estudo comparativo da recepção da obra juvenil *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro, em três turmas de sétima série (equivalente ao atual 8º ano). Como *corpus* para a investigação, Silva elegeu fichas de leitura, entrevistas gravadas e transcritas e um questionário socioeconômico aplicado a todos os alunos. A análise dos dados consistiu em uma leitura interpretativa das fichas e entrevistas, somadas a dados etnográficos, que resultou em hipóteses a respeito do horizonte de expectativa dos alunos, assim como sobre os “problemas ou dificuldades na compreensão leitora, frequentemente afetada pelo contexto da formação e das vivências do educando.” (p.8)

Cenedezi (2015), em uma pesquisa de mestrado pela UFU, buscou empreender reflexões acerca do trabalho com práticas de leitura de textos literários recomendado pelo Currículo do Estado de São Paulo. Sob a ótica da Análise do Discurso de linha francesa, a pesquisadora realizou uma leitura interpretativa dos principais instrumentos didáticos lançados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*, destinados aos estudantes do 8º ano da rede estadual paulista, buscando elucidar os principais obstáculos que obstruem as práticas de leitura literária e, conseqüentemente, as caminhadas desses

discentes rumo ao letramento literário. A pesquisadora buscou corroborar a ideia de que os documentos analisados vinham sendo corresponsáveis pela formação deficitária de leitores de literatura. A investigação constatou que a prática recomendada nos cadernos analisados contradiz os objetivos neles expostos, utilizando a leitura literária como pretexto para o atendimento de propósitos de ordem cognitiva ou informativa, em detrimento à sua dimensão frutiva. Segundo a pesquisadora, “as ‘Situações de Aprendizagem’ instrumentalizadas nesses *Cadernos* promovem situações de leitura do literário que silenciam os sujeitos-alunos, interdita os seus dizeres à custa de questionamentos que exigem respostas padronizadas, interpretações domesticadas.” (CENEDEZI, 2015, p.7). A fim de propor uma superação para os limites detectados no material, a pesquisadora apresenta uma proposta de intervenção didática para a leitura do texto literário, implementada no nível de escolaridade investigado, em conformidade com o arcabouço teórico sobre letramento literário e a Teoria do Efeito Estético.

Chrystina dos Santos (2017), em pesquisa de mestrado pela FCL/UNESP, buscou investigar a influência da formação literária docente nas práticas de ensino de literatura existentes nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas municipais da cidade de Itanhaém-SP. Para isso, a pesquisadora realizou um estudo organizado em duas etapas: primeiramente, traçou “um perfil médio dos docentes considerando dados relativos à formação, adesão e/ou conhecimento de programas de incentivo à leitura, prática de ensino e referências às publicações literárias juvenis” (SANTOS, 2017, p. 6). Na sequência, realizou quatro estudos de caso que objetivavam aprofundar nos perfis dos “docentes leitores” e suas práticas de ensino de literatura em escolas de 6º ao 9º ano. Os resultados da investigação apontaram para o fato de que os professores com relações mais estreitas com a leitura literária tendem a promover “pontes entre esta e outras modalidades de cultura, ministrando aulas de português com vista à formação de leitores polivalentes, favorecendo a construção de uma cultura literária ao longo de toda Educação Básica.” (p.6)

Outros trabalhos realizados, por fim, todos desenvolvidos no curso de mestrado da FaE/ UFMG, focalizam a premiação de obras literárias, assim como os programas governamentais de promoção do livro literário e da leitura, e a sua presença em

escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte. Tais estudos dialogam com a questão da escolha de obras literárias, que hoje nos instiga, porque as premiações, assim como as avaliações governamentais que visam a promover determinadas obras, podem conferir legitimidade a elas e, conseqüentemente, interferir nas escolhas dos docentes.

Costa (2009) pesquisou a presença de obras premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) em bibliotecas escolares de Belo Horizonte e observou que os profissionais responsáveis pelas compras para os acervos, embora conhecessem os títulos premiados, não levavam esse dado em consideração na escolha dos livros que seriam adquiridos. Eles desconsideravam, também, a avaliação de qualidade promovida pelo PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). Montuani (2009) buscou compreender os impactos do PNBE/2005 na formação de leitores de literatura. Ela verificou a eficácia da distribuição de livros literários, tendo em vista o seu acesso pelas camadas populares, mas detectou a presença de entraves para que fossem promovidos projetos e práticas que visassem à formação de leitores literários no espaço da biblioteca escolar, como o excesso de tarefas desempenhadas pelos profissionais que atuam nas bibliotecas e o desestímulo gerado pela desvalorização profissional, além da ausência de um projeto integrado entre profissionais da biblioteca e docentes. Silva (2009) elegeu como objeto de estudo a edição de 2006 do PNBE e, em sua pesquisa, além de verificar a chegada dos acervos às escolas da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, verificou o conhecimento que os professores tinham sobre eles e buscou identificar os principais usos que eram feitos dessas obras em sala de aula. A investigação constatou que os acervos haviam efetivamente chegado às escolas, mas, também, que a divulgação do programa era falha, já que as suas propostas e objetivos não eram claros para os auxiliares de biblioteca e professores. Devido a isso, os docentes não exerciam práticas de leitura efetivas com as obras em suas aulas. Segundo a pesquisadora, “o maior achado da pesquisa” foi descobrir que, apesar das falhas de divulgação, os estudantes estavam lendo as obras, que se adequavam ao gosto e às práticas de leitura deles.

A partir da exposição de dados sobre as pesquisas apresentadas acima, buscamos demonstrar que as discussões acerca da formação dos leitores de literatura no âmbito da Educação Básica têm despertado o interesse de pesquisadores de algumas instituições brasileiras. Embora, ao demonstrar uma preocupação com a formação dos jovens leitores do Ensino Fundamental, seja da perspectiva de observação das práticas escolares de leitura, seja a partir do estudo de políticas públicas que visam à promoção do livro e da leitura, muitas delas dialoguem com a temática desta investigação, nenhuma se dedica, de maneira aprofundada e com o enfoque escolhido para este trabalho, às questões que ora investigamos, relativas à escolha de obras literárias para o 6º ano do Ensino Fundamental. Assim, reafirmamos a validade deste estudo e o nosso desejo de, através das reflexões realizadas ao longo deste texto, contribuir para o avanço das discussões sobre a atuação docente no que diz respeito à formação do leitor de literatura.

1.3 Algumas considerações sobre o problema de pesquisa

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o texto literário, que “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética” (BRASIL, 1998, p.26), possui grande relevância no processo de formação de crianças e jovens. Na seção em que trata dos valores e das atitudes subjacentes às práticas de linguagem, esse documento apresenta, dentre outros itens, a necessidade de a escola levar o aluno a desenvolver o “interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo” (p.64).

Mais adiante, ao versar sobre o tratamento didático dos conteúdos, em especial àquele que é dado aos textos escritos, os Parâmetros destacam:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 1998, p.26).

Na sequência, o documento apresenta a importância de a escola se organizar em torno de uma política de formação de leitores que envolva a comunidade educativa (p.72). Em seguida, desdobra-se em sugestões de estratégias didáticas que podem ser adotadas pelos professores de língua materna, em sala de aula, com o fim de otimizar esse processo de formação de leitores.

Cosson (2006) define o *letramento literário* como algo singular. Segundo o autor, esse tipo de letramento difere dos outros porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, já que cabe a ela “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores sabores e formas intensamente humanas” (p.17). Ele afirma, ainda, que o letramento feito por meio de textos literários proporciona um modo de inserção privilegiado no mundo da escrita e que ele demanda um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue efetivar sozinha. Por esse motivo, a escola tem papel fundamental nesse processo.

Assim como Cosson (2006), os Parâmetros Curriculares também reconhecem a importância da exploração da literatura na escola e chegam até mesmo a apresentar sugestões de estratégias metodológicas para o uso desses textos, assim como objetivos a serem atingidos através do trabalho. Entretanto, esse documento pouco (ou quase nada) traz de informações concretas que sejam capazes de auxiliar os professores na *seleção das obras* literárias a serem trabalhadas em sala de aula.

A essa lacuna das diretrizes do Ministério da Educação, único documento orientador da prática de todos os participantes desta pesquisa, e à ausência de discussões em torno do ensino da literatura juvenil nos cursos de Letras, responsáveis por formar os docentes que hoje atuam no Ensino Fundamental, soma-se o fato de muitas escolas de Educação Básica não possuírem sequer uma matriz curricular que sirva como referência ao trabalho do professor. Assim, por diversas vezes, mesmo sem formação adequada e sem um direcionamento específico por parte dos Parâmetros Curriculares e da instituição em que atua, esse profissional se vê diante da necessidade de selecionar textos literários para o trabalho com crianças e jovens. Como ele age, então?

Nesta pesquisa, em que, conforme anteriormente mencionado, buscamos investigar os critérios mobilizados por professores de Língua Portuguesa atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental quando realizam a seleção de títulos literários para a indicação aos estudantes, entendemos que a referida fase do processo de escolarização é de grande importância na trajetória acadêmica dos alunos, já que é o ano que inaugura a segunda metade do Ensino Fundamental. Além disso, trata-se de uma etapa em que eles já adquiriram certa fluência na leitura e, na maior parte dos contextos, pela primeira vez, irão se deparar com professores especialistas, nas aulas de língua materna. Vale destacar, também, que se trata de um momento importante para o processo de construção das bases de um trabalho de leitura que se estenderá ao longo dos anos seguintes.

Visando a um recorte mais preciso do objeto em estudo, optamos por focar, na pesquisa, trabalhos de leitura que tenham como suporte o *próprio livro literário*. Soares (2011) discute as formas através das quais pode se dar o contato do aluno com o texto literário e demonstra que, quando esse texto sai do seu suporte original e vai para um livro didático, por exemplo, muitas vezes sofre um processo “inadequado” de escolarização, o que compromete os resultados do trabalho pedagógico. A autora ainda acrescenta:

Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto livro didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes (SOARES, 2011, p.37).

Embora seja inquestionável a importância da presença do livro literário nas salas de aula, o levantamento bibliográfico realizado neste trabalho constatou a pertinência de estudos que visem a compreender as escolhas literárias dos professores, temática ainda pouco explorada no meio acadêmico, sobretudo no âmbito do Ensino Fundamental. Sobre a necessidade de compreensão das práticas de escolhas de livros hoje presentes nas escolas brasileiras, Paulino afirmou:

[...] ao tratarmos dos cânones escolares, precisamos caracterizar práticas de escolhas de livros literários que predominam nas escolas brasileiras, sem

focalizá-las para “salvar” ou “denunciar” professores e pedagogos. Entendendo que tais cânones derivam de uma formação que não desenvolveu a cidadania letrada, consideramos esse processo de escolha como o trabalho de educadores não leitores literários que lidam profissionalmente com a literatura (PAULINO, 2010, p. 7).

Segundo a autora, alguns professores não seriam leitores literários, mas, como trabalham com a literatura, é importante descobrir a relação entre os livros que leem e aqueles que indicam a seus alunos, se não possuem esse parâmetro ou se apenas reproduzem os atos de seus professores, indicando autores canônicos. Assim, sem pretender julgar as escolhas dos professores, mas sim entender como elas ocorrem, esta pesquisa se propôs a estudá-las, tomando por base entrevistas realizadas com docentes de diferentes escolas de Belo Horizonte, conforme será explicitado no capítulo a seguir.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida de acordo com as seguintes etapas: levantamento, leitura e estudo da bibliografia teórica; realização de entrevistas com os professores participantes; transcrição e análise dos dados; redação do texto final. Quanto à abordagem do problema, o estudo que aqui se apresenta é caracterizado como qualitativo.

Godoy(1995), afirma que a pesquisa qualitativa

[...] não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Devido ao fato de as respostas ao problema de pesquisa investigado estarem diretamente ligadas à prática profissional e às concepções dos entrevistados, o procedimento metodológico escolhido para a coleta de dados foi a entrevista com roteiro semiestruturado, que, por possibilitar maior maleabilidade no momento da sua aplicação, permite aos entrevistados uma expressão mais livre, oferecendo, assim, uma maior riqueza de informações. Boni e Quaresma (2005), sobre essa modalidade de entrevista, afirmam que se trata daquela em que “o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto”. Em seguida, destacam que, nela, “o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal”. Por fim, acrescentam: “esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados” (p.75).

2.1 A seleção dos sujeitos e a coleta de dados

Esta pesquisa partiu de uma hipótese que foi fundamental para a definição dos sujeitos participantes: a escolha dos livros literários por professores ocorre de forma subjetiva e é diretamente influenciada pelos contextos em que esses docentes atuam profissionalmente. Assim, a escolha dos sujeitos participantes foi realizada de modo a contemplar a maior diversidade possível de perfis acadêmicos dos entrevistados e de contextos de atuação profissional. Entretanto, a dificuldade de conseguir voluntários funcionou como um limitador para a escolha de perfis muito específicos. Buscamos, então, na seleção dos sujeitos, equilibrar os objetivos da pesquisa e as reais possibilidades de recrutamento de participantes. Um aspecto de que não abrimos mão no momento de seleção dos investigados, por ser considerado imprescindível ao estudo do nosso objeto de pesquisa, foi que todos, no momento da entrevista, estivessem atuando no 6º ano do Ensino Fundamental.

Embora, ao iniciar a investigação, pretendêssemos entrevistar apenas professores graduados em Letras, no decorrer do processo acabamos por incluir, no grupo de participantes, uma docente que não tem essa formação. Essa opção deveu-se ao fato de a professora, que trabalha como regente em uma escola waldorf, lecionar todas as disciplinas do currículo básico para uma turma de 6º ano e, portanto, ser responsável pela condução do trabalho de leitura literária junto a esses alunos. Considerando o nosso desejo, já mencionado, de contemplar uma diversidade de contextos de atuação profissional na seleção dos sujeitos, acreditamos que entrevistar uma professora com uma experiência tão singular mostrou-se como uma oportunidade de enriquecimento para esta pesquisa.

Pretendíamos, no início da investigação, realizar 10 entrevistas com profissionais atuantes em diferentes redes de ensino, tanto públicas quanto privadas. A meta inicial era entrevistar 5 professores da rede privada e 5 da pública, sendo, entre os últimos, 2 da Rede Estadual, 2 da Municipal e 1 da Federal. Ao longo do estudo, porém, a falta de adesão dos docentes da Rede Municipal fez com que fosse necessário redimensionar esses números. Foi entrevistado, assim, um docente a

menos do que havia sido previsto e a pesquisa foi encerrada com apenas uma participante nessa rede.

Conseguir professores que se dispusessem a colaborar com o estudo foi um fator que contribuiu muito para o atraso do cronograma inicial. Antes de iniciar a pesquisa, foram feitos vários contatos com professores que, prontamente, se dispuseram a participar. Quando, porém, os contatos foram retomados a fim de agendar as entrevistas, muitas foram as negações, seguidas das mais variadas justificativas, assim como as promessas de retornos futuros que nunca foram dados. Fui várias vezes ao encontro de professores que me deixaram esperando; tive que rever a minha agenda de pesquisa inúmeras vezes. O que pude perceber, diante dessa experiência, é que muitas pessoas sentem receio em relação à pesquisa, sobretudo na rede privada, e parecem temer uma exposição pública dos dados, mesmo quando o pesquisador apresenta, com segurança e transparência, todos os cuidados éticos que são tomados a fim de preservar as identidades dos entrevistados. Além disso, a rotina de trabalho intensa dos professores, independentemente da escola em que atuam, é uma realidade que, de fato, os impede de assumir outros compromissos, por mais que desejem.

Terminado o processo de coleta de dados, o *corpus* deste estudo foi composto por onze entrevistas, uma vez que, dentre os nove investigados, duas professoras foram selecionadas para um segundo contato, pois, durante o processo de análise dos dados, detectamos a necessidade de aprofundar em algumas questões importantes para o prosseguimento da investigação. Essas professoras prontamente aceitaram o novo convite e, no segundo encontro, mostraram-se ainda mais abertas do que no primeiro, além de mais seguras e familiarizadas com a pesquisadora, o que muito enriqueceu as informações presentes no *corpus*.

Para a realização das entrevistas, buscamos respaldo em Bourdieu (2008), que, ao definir o contato entre investigadores e investigados como uma relação social, propõe reflexões que buscam uma diminuição das distorções que “estão inscritas na própria estrutura da relação de pesquisa” (p. 694). Assim, a preparação e a condução das entrevistas foram pensadas de forma a minimizar ao máximo a “violência

simbólica” que poderia ser exercida sobre o entrevistado. Nesse sentido, no contato com os participantes, buscamos gerar ambientes propícios às falas dos professores investigados, transmitindo-lhes uma impressão de disponibilidade total para a escuta, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

Ainda de acordo com Bourdieu, o diálogo que se estabelece entre entrevistador e entrevistado geralmente é marcado por uma hierarquia, já que o investigador costuma ocupar uma suposta posição superior em relação ao investigado no que diz respeito ao nível de capital cultural. Para uma relação de pesquisa mais próxima do “ideal”, o teórico em questão afirma ser necessário buscar uma redução dessa hierarquia através de uma aproximação de linguagem. Cabe ao pesquisador, assim, realizar um trabalho de construção natural da situação de pesquisa através da linguagem, a fim de fazer com que os pesquisados se sintam legitimados a manifestarem os seus discursos.

Durante a realização do estudo que aqui se apresenta, busquei construir, com os professores interrogados, um clima de informalidade, como em uma conversa entre colegas de profissão. Isso possibilitou maior segurança para a expressão dos docentes ouvidos. Ainda a fim de transmitir segurança aos participantes, um outro cuidado foi tomado: a seleção dos sujeitos foi realizada por meio de indicações de colegas da área e todos os primeiros contatos com esses sujeitos foram feitos por meio de pessoas conhecidas por eles, em sua maior parte companheiros de trabalho. Somente entrei em contato diretamente com os participantes, por telefone ou qualquer outra via, após o consentimento deles, para apresentar esclarecimentos sobre a pesquisa e agendar os horários e os locais das entrevistas, todos determinados pelos próprios entrevistados, conforme a sua preferência.

Como os objetivos principais desta investigação relacionam-se às concepções dos docentes e às formas como esses sujeitos lidam com o ensino de literatura e não propriamente às propostas pedagógicas das escolas em que atuam, optamos por fazer contato com os profissionais sem o intermédio das coordenações ou direções das escolas em que trabalham. Acreditamos que, se esse contato fosse feito através das instituições e chegasse aos docentes por meio dos seus superiores, isso poderia

interferir na relação que se construiria entre entrevistadora e entrevistados, fazendo, inclusive, com que esses últimos sentissem menos liberdade para se expressar. Assim, além de contatar diretamente os professores, também, oferecemos-lhes a possibilidade de as entrevistas serem realizadas fora do ambiente escolar, em qualquer outro local à sua escolha. Dois professores, apenas, optaram pela realização das entrevistas em local diferente do de trabalho; esses participantes são os únicos que conheciam previamente a pesquisadora, embora sem uma relação de proximidade. Uma dessas duas entrevistas foi realizada em um restaurante e a outra em uma escola de dança que pertence à esposa do entrevistado. Em todos os outros casos, a entrada da pesquisadora nas escolas em que os entrevistados trabalham foi realizada com a devida autorização dos dirigentes das instituições.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, a fim de possibilitar uma melhor recuperação dos dados posteriormente. Optamos por essa forma de gravação porque, logo nos primeiros contatos, constatamos que as gravações em vídeo poderiam constranger os entrevistados, que, como já foi informado anteriormente, demonstraram preocupações em relação ao sigilo das suas identidades. Apesar de as gravações terem sido feitas com a ciência e o expresso consentimento dos entrevistados, durante a realização das entrevistas, buscamos neutralizar ao máximo a presença do gravador, evitando manuseá-los, exceto em casos em que isso se fez estritamente necessário. Da mesma maneira, evitamos a realização de notas de campo na presença dos entrevistados, deixando para realizá-las em momentos de intervalo que ocorreram no decorrer das entrevistas, ou mesmo após a realização delas.

Como informado na parte introdutória deste capítulo, as entrevistas realizadas tiveram por base um roteiro semiestruturado², que, para Lüdke e André (2005), é um tipo de instrumento que exige uma “atenção flutuante” do pesquisador, já que “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (p. 34). Na elaboração desse roteiro, por levarmos em consideração os estudos dessas autoras,

² O roteiro-base utilizado para orientar a realização das entrevistas está integralmente reproduzido no APÊNDICE A (página 218) desta dissertação.

buscamos construir uma sequência lógica entre os assuntos, encadeando-os dos mais simples aos mais complexos e respeitando as exigências psicológicas do processo. Assim, as questões foram organizadas de modo a evitar saltos bruscos entre elas, permitindo uma gradação no nível de aprofundamento nos assuntos e evitando questões complexas e de maior envolvimento pessoal colocadas prematuramente, para que não houvesse o risco de bloqueio nas respostas dos sujeitos aos itens seguintes.

As questões presentes no roteiro semiestruturado foram pensadas à luz das considerações de Rosa e Arnoldi (2008), que preconizam que os itens presentes nesse tipo de roteiro devem ser formulados “de forma a permitir que o sujeito discorra e verbalize seus pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (p.34), sendo, portanto, mais profundos e mais subjetivos. Tais itens foram apresentados aos entrevistados em quatro blocos temáticos previamente organizados. São eles: 1º) *A formação leitora na vida*, que buscou conhecer dados sobre a trajetória de formação dos professores investigados como leitores; 2º) *A leitura literária na formação acadêmica*, que objetivou investigar a formação acadêmica dos entrevistados, enfocando a presença ou não de reflexões sobre o ensino de literatura; 3º) *A atuação profissional*, que intencionou levantar dados sobre a trajetória profissional dos sujeitos, dialogando com as orientações institucionais que orientam o trabalho pedagógico desenvolvido por eles com a literatura; 4º) *As escolhas propriamente ditas/ os critérios de seleção*, que pretendeu elucidar, de forma mais específica, os modos de circulação das obras literárias nas aulas dos professores investigados, bem como os critérios pelos quais os professores se orientam na escolha dos livros que indicam aos seus alunos.

2.2 A transcrição das entrevistas

No processo de transcrição das entrevistas, consideramos as reflexões de Bourdieu (2008), que afirma que todo processo de transcrição é também uma tradução e, por isso, requer um cuidado especial, a fim de minimizar as perdas inevitáveis que

ocorrerão em virtude da passagem do oral para o escrito. Nesse sentido, a maior parte das transcrições foi realizada pela própria pesquisadora, buscando recuperar com maior fidelidade aspectos importantes da situação de entrevista, como gestos, entonação, postura corporal etc., que poderiam vir a ser significativos durante a análise de dados.

Para as transcrições, buscamos respaldo também em Marcuschi, que sugere alguns sinais convencionados capazes de auxiliar na transposição da linguagem oral para a escrita. É importante salientar que a lógica de transcrição sugerida pelo teórico não foi integralmente adotada neste trabalho, mas apenas alguns de seus sinais foram utilizados. Procuramos, com essa simplificação, promover fluidez e clareza ao texto, como sugere o próprio autor:

Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais são os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados (MARCUSCHI, 1991, p. 9).

Os sinais adotados neste trabalho estão relacionados no quadro a seguir:

QUADRO 1 - Sinais utilizados nas transcrições

Elementos da conversação	Sinais
Pausas na fala	...
Dúvidas e suposições	(inaudível)
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA
Entonação de interrogação	?
Entonação de exclamação	!
Comentários do analista	(()) (entre dois parênteses)
Pausas preenchidas ou sinais de atenção	Eh, ah, ahã, ih, uhum, né etc.
Repetições	Duplicação da letra ou sílaba repetida (e e e ele.../ ca cada um...)
Fala relatada	“ ” (Entre aspas)
Transcrição parcial	(...) (reticência envolvida em parênteses)

Adaptado de: MARCUSCHI, 1991, p.10-13.

2.3 O tratamento dos dados: a análise de conteúdo

A leitura dos dados obtidos nas entrevistas, a ser apresentada no próximo capítulo, foi realizada à luz da análise de conteúdo, que, segundo Bardin, "...aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2016. p.44). Dessa forma, a escolha por essa técnica para o tratamento dos dados se justifica pelo fato de ela auxiliar na realização de uma leitura que não se limite às informações acessadas em um primeiro contato com o *corpus*, mas que vá além da superfície textual, revelando as informações relevantes à pesquisa e que necessitam de uma metodologia para serem evidenciadas.

Bardin (2016) aponta que a utilização da análise de conteúdo prevê três polos cronológicos fundamentais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. A primeira etapa, pré-análise, corresponde a uma fase de organização que, embora composta por atividades "abertas", ou seja, não estruturadas, demanda um esquema de trabalho preciso, com procedimentos bem definidos e flexíveis. Essa primeira fase, geralmente, "possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final." (p. 125). Nesta pesquisa, essa primeira etapa se seguiu à transcrição das entrevistas e contemplou a realização de "leituras flutuantes" dos dados obtidos que foram se tornando cada vez mais afinadas a ponto de fazerem emergir possíveis variáveis posteriormente consideradas no estudo do *corpus*. Durante esse processo ocorreu, também, a seleção dos fragmentos que integrariam o capítulo de análise, considerando que, devido à extensão das entrevistas, não é possível incorporá-las integralmente ao texto desta dissertação.

Na etapa de exploração, ocorreram essencialmente as operações de codificação do material, isto é, de transformação, tratamento dos dados brutos do texto, feitas por meio de procedimentos de recorte, enumeração e agregação. Tais operações permitiram atingir uma representação do conteúdo do *corpus* e compreenderam três

escolhas necessárias: a unidade de codificação, a regra de contagem e as categorias.

A leitura exploratória do *corpus* revelou que alguns “núcleos de sentido” presentes nas falas dos sujeitos são recorrentes no conjunto de entrevistas e, portanto, relevantes para lançar luz sobre as questões que este estudo pretende elucidar. Diante disso, realizamos a opção por tomar o *tema* como unidade de codificação a partir da qual estabelecemos as *categorias* que serviram de base à análise. Após o agrupamento temático dos fragmentos selecionados de entrevistas, as categorias foram descritas e nomeadas, a fim de fornecerem, “por condensação, uma representação, simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 2016, p. 148-149).

A exemplo do que foi feito por Lage (2010) e Santos (2012), no capítulo 3, em que apresentamos e discutimos os dados da pesquisa, optamos por organizar em quadros os fragmentos de entrevistas selecionados para compor a análise temática categorial. Acreditamos que que essa forma de apresentação dos dados possibilita uma leitura comparativa deles, sem deixar de marcar as particularidades de cada entrevistado. Abaixo de cada quadro, apresentaremos as análises desenvolvidas, que buscarão, além de interpretar os dados e torná-los mais significativos, relacioná-los entre si, bem como com nossa fundamentação teórica.

2.4 Caracterização do *corpus*: os perfis dos entrevistados

Para iniciar esta seção, é preciso esclarecer que, por um cuidado ético, os nomes dos professores envolvidos na pesquisa foram substituídos, assim como os das instituições citadas por eles durante as entrevistas. Esses docentes serão, assim, denominados pelos seguintes pseudônimos: Tânia, Carla, Mariana, Laura, Márcia, Yara, Carmen, Alberto e Helen. Os nomes atribuídos às escolas serão apresentados ao longo do texto.

Tânia licenciou-se em Letras pela UFMG. Durante as entrevistas, a professora não soube precisar o ano de conclusão do seu curso, mas afirmou tê-lo terminado entre seis e oito anos atrás (de 2010 a 2012). Em seguida, ela cursou pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional na UEMG e mestrado na área de neurociências na UFMG. Recentemente, Tânia está fazendo um curso a distância de Pedagogia pela UNINTER. A professora trabalha em duas escolas, as únicas pelas quais já passou, ambas católicas, da rede privada e situadas na Zona Sul de Belo Horizonte. A primeira dessas instituições, o Colégio Padre Vieira, é um dos maiores da cidade, com aproximadamente 2.500 alunos, e também um dos mais tradicionais, com mais de 70 anos de existência. Lá, a professora começou como estagiária e foi efetivada ao fim do tempo de estágio. A partir daí, ela recebeu turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, a única série em que já atuou nessa escola. A segunda instituição, o Colégio Divina Misericórdia, é centenária e não menos tradicional do que a primeira. Essa segunda escola, porém, é um pouco menor e está vinculada a uma rede de ensino que possui outras unidades pelo Brasil. No Divina Misericórdia, a professora atuou, primeiramente, apenas no 6º ano, mas, a partir de 2018, passou a trabalhar também com alunos de 7º.

Carla formou-se em Letras em 2011, em uma instituição privada de Belo Horizonte, através do PROUNI. Ela conta que, entre a conclusão do Ensino Médio e sua entrada na universidade, passaram-se 6 anos, período em que fez algumas tentativas, sem sucesso, de ser aprovada em uma instituição pública. Ao se graduar, Carla optou por não atuar na área da educação imediatamente, amedrontada por episódios de violência escolar de que tinha notícia à época. Durante aproximadamente 5 anos, a docente trabalhou em uma empresa de telemarketing, até que, em 2014, assumiu um cargo de professora designada em uma escola estadual localizada no Centro de Belo Horizonte, a Escola Estadual D. João VI, onde atuou em turmas de 6º, 7º e 8º anos. Dois anos depois, Carla foi nomeada como professora efetiva e permaneceu na mesma escola, a única em que já trabalhou. Na época das entrevistas, Carla estava cursando a pós-graduação a distância Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica, na UNOPAR.

Mariana é a única dos entrevistados que não possui graduação em Letras. A professora formou-se em Comunicação Social e, depois, em Normal Superior e Pedagogia. Os cursos da área de educação foram iniciados no Instituto Singularidades, localizado no estado de São Paulo, e concluídos na Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte. A docente relata que, logo que concluiu o curso de Pedagogia, desejou ter “todas as experiências possíveis” no campo educacional e, então, estagiou em diferentes modelos de escolas: estaduais, municipais, “livres”, waldorfs e construtivistas. Nessa época, Mariana também esteve na Itália, onde conheceu o projeto Reggio Emilia e em Portugal, na Escola da Ponte. Depois de todas essas vivências, ela resolveu cursar uma formação específica em Pedagogia Waldorf, oferecida pela escola Pólen, de Belo Horizonte, atual Colégio Rudolf Steiner. Hoje, a professora atua em uma pequena escola waldorf, com aproximadamente 60 alunos, localizada na região norte da capital mineira, o Colégio Anjo Rafael. Mariana, à época da entrevista, em novembro de 2017, estava trabalhando com uma turma de 6º ano, da qual ela é regente desde o 1º. Segundo a entrevistada, na Pedagogia Waldorf, uma mesma docente deve acompanhar a turma dos sete aos catorze anos de idade, o que, para o seu pesar, não ocorreria com os seus alunos, pois aquele seria o último ano deles na escola, que estava encerrando algumas turmas por falta de recursos para mantê-las. Durante o período em que esteve com os alunos, Mariana foi responsável pelo trabalho com todas as disciplinas do currículo básico da instituição, que envolve, inclusive Astronomia.

Laura concluiu o curso de Letras em 2007, na UFMG, onde participou de projetos de iniciação científica. No mesmo ano, ingressou no mestrado em Estudos Literários e desenvolveu pesquisa na área de literatura e cinema. Paralelamente, começou a atuar no Projeto Escola Integrada, promovido pela Prefeitura de Belo Horizonte. Em seguida, lecionou por algum tempo em uma pequena escola privada da cidade de Santa Luzia e, depois, deixou essa instituição para assumir uma vaga no Colégio São Mateus, uma grande escola privada de Nova Lima, região metropolitana de Belo Horizonte. Poucos meses depois, a docente assumiu uma outra escola, o Colégio São Jorge, localizado na região Sul de Belo Horizonte. A partir daí, Laura passou a trabalhar nas duas instituições paralelamente, tendo passado por turmas de 6º, 7º e 8º anos. Ao todo, a professora tem aproximadamente 8 anos de experiência como

docente. As duas escolas em que a professora trabalha são católicas e atendem a uma elite econômica. A unidade do Colégio São Mateus em que Laura trabalha tem aproximadamente 10 anos, mas a instituição possui unidades, também, em outras cidades mineiras. Já o Colégio São Jorge é uma instituição centenária que, segundo a professora, atende uma elite não somente econômica, mas também cultural.

Márcia é graduada em Letras pela UFMG. Antes de ingressar nesse curso, fez alguns períodos de contabilidade. A docente formou-se em 2009 e, depois disso, não cursou nenhum tipo de pós-graduação; sua formação complementar, segundo ela, é restrita a aproximadamente 4 cursos de capacitação oferecidos para professores da Rede Estadual, alguns presenciais e outros, a distância. Antes de se graduar, a docente estagiou em uma escola da rede privada, como corretora de produções textuais dos alunos e, desde 2009, começou a lecionar, como efetiva, em escolas do Estado de Minas Gerais, tendo passado até o momento por duas instituições. A Escola Estadual Brigadeiro Faria Santos, onde trabalha atualmente, está situada em um bairro da região nordeste de Belo Horizonte e atende apenas alunos de Ensino Fundamental. Como a instituição tem poucas turmas, Márcia é a única professora de Português e leciona em turmas de 6º, 7º, 8º e 9º anos.

Yara licenciou-se em Letras pela UFMG em 2012, época em que já trabalhava em duas escolas privadas, em uma como professora substituta de Português do Ensino Fundamental e em outra como monitora de redação do Ensino Médio. Logo que se formou, a docente trabalhou por três anos em uma escola privada evangélica bastante tradicional na região Leste de Belo Horizonte, com turmas de 6º e 8º anos do Ensino Fundamental. Nessa mesma instituição, cursou pós-graduação em Gestão da Sala de Aula. Após deixar a primeira escola, a docente foi admitida no Colégio Vetor Norte, onde trabalha atualmente. A última instituição também é privada, mas de orientação laica, e está situada na região norte da mesma cidade. O Colégio Vetor Norte é uma escola pequena, pouco conhecida fora da região em que se situa, e atende alunos dos Ensinos Fundamental e Médio. Yara, inicialmente, lecionou no Ensino Médio, mas atualmente trabalha com as quatro séries da segunda metade do Fundamental.

Carmen formou-se em Letras na PUC Minas em 1994 e, há dezoito anos, trabalha como professora efetiva na Rede Municipal de Belo Horizonte. Logo que se graduou, lecionou inglês por um tempo em escolas estaduais, como professora designada. Nos seus dez primeiros anos como docente da RMBH, trabalhou com turmas de EJA. Há oito anos, Carmen está na Escola Municipal Henriqueta Costa, localizada na região nordeste de Belo Horizonte. Segundo a docente, a instituição “é bem-vista pela regional”, além de muito tradicional e conhecida na região. Com uma estrutura física bastante superior a várias outras escolas do município, a Escola Municipal Henriqueta Costa atende, apenas no período da tarde (em que a professora trabalha), dezenove turmas de 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental. Nessa escola, Carmen já lecionou para 6º e 7º anos, mas atualmente trabalha apenas com o 6º.

Alberto formou-se em Letras pela PUC Minas em 2001 e fez três cursos de pós-graduação: o primeiro em Análise do Discurso, no Uni BH; o segundo em Filosofia na UFMG e o terceiro em Ensino de Leitura e Produção de Textos, também na UFMG. Há onze anos, o professor trabalha na mesma escola, que é privada, de orientação católica e está situada na região norte de Belo Horizonte. O docente possui experiência profissional em modelos escolares bastante diversificados, já tendo trabalhado por 13 anos em uma escola construtivista. Além disso, Alberto também lecionou em uma escola judaica. O professor possui experiências com várias séries, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, No Colégio Santa Clara, sua escola atual, Alberto trabalhou algum tempo com turmas de 8º ano, mas há vários anos leciona apenas para o 6º.

Helen graduou-se em Letras em 2000, por uma instituição privada, a Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (FUNCESI). A professora cursou duas especializações, a primeira em Leitura e Produção de Textos no Uni BH e a segunda em Língua Portuguesa na PUC Minas. Helen também fez mestrado em Linguística e Língua Portuguesa na PUC Minas e doutorado em Estudos Linguísticos na UFMG. A professora vivenciou a maior parte da sua vida profissional no interior de Minas Gerais e começou a lecionar na rede privada em turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental antes mesmo de se formar. Na primeira escola em que trabalhou, Helen permaneceu por treze anos. Em seguida, foi aprovada em um concurso da

Rede Estadual e, segundo ela, trabalhou “muitos anos em escola de periferia, com turmas difíceis, noturno”. Após pedir exoneração para se dedicar aos estudos, a docente se mudou para Belo Horizonte, onde trabalha, atualmente, em uma escola de aplicação de uma universidade, a Escola Mineira de Aplicação. Essa última escola, localizada na região norte da cidade, atende a um público bastante heterogêneo, já que a entrada na instituição é feita por meio de sorteio público. Helen é professora da Escola Mineira de Aplicação há três anos e, devido à organização em ciclos que é feita pela instituição, durante esse período a docente trabalha com o mesmo grupo de alunos, que recebeu no 4º ano do Ensino Fundamental e, no momento da entrevista (junho de 2018), estava no 6º.

Ao retratar os participantes desta investigação, buscamos evidenciar a diversidade dos seus perfis, no que diz respeito à formação acadêmica e à experiência profissional. Essa diversidade, neste trabalho, manifestou-se nos discursos que integram o *corpus*. Diante disso, na análise dos dados, que será apresentada no próximo capítulo, buscamos conservar o caráter individual das palavras dos investigados, sem, contudo, deixar de considerar os discursos a que tivemos acesso por meio deles como representativos de concepções e práticas que hoje se fazem presentes nas escolas de Educação Básica brasileiras.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste terceiro capítulo, serão apresentadas e analisadas as entrevistas feitas com os professores participantes da investigação. Como já foi informado no capítulo anterior, destinado à metodologia, as falas dos docentes selecionadas para integrar a análise foram organizadas em quadros temáticos. Essa forma de exposição objetiva possibilitar uma leitura comparativa dos dados, recortados do *corpus*, que direcionarão as discussões desenvolvidas em cada tópico da análise. A fim de direcionar o olhar do leitor para os pontos a serem discutidos durante a análise de cada um desses quadros, o recurso de negrito foi utilizado.

Devido à extensão do *corpus*, composto por onze entrevistas que totalizam aproximadamente trezentas páginas de transcrições, os quadros a serem apresentados são relativamente longos, mesmo diante de um cuidadoso exercício de síntese realizado durante o tratamento dos dados. Entretanto, optamos pela presença literal dos fragmentos das falas dos entrevistados em vez da simples descrição dos conteúdos desses discursos por acreditarmos que dar voz aos professores é uma atitude respeitosa a eles e fundamental na busca de alternativas para uma formação mais efetiva de leitores e, sobretudo, de mediadores de leitura aptos a responderem às reais necessidades que a escola hoje lhes impõe. Nesse sentido, a opção pela presença das vozes dos docentes ao longo do corpo deste trabalho foi uma decisão tomada a partir da crença de que, na atividade do pesquisador que atua no campo educacional, é fundamental a abertura ao diálogo com o docente que hoje se encontra nas salas de aula da Educação Básica, a fim de buscarmos uma maior aproximação entre escola e universidade.

Considerando a lógica de categorização adotada para a leitura dos dados desta pesquisa, este capítulo está organizado em 4 seções principais, a saber: *A formação leitora ao longo da vida*, que trata dos percursos formativos dos entrevistados como leitores, discutindo as influências do ambiente familiar e da Educação Básica na construção do gosto pela leitura literária, e aborda a presença dos estudos sobre ensino de literatura durante os cursos de graduação dos participantes; *As escolhas para os alunos*, que discute aquilo que dizem os entrevistados sobre os processos

de escolha de obras literárias para indicação ao 6º ano, enfocando os aspectos que são observados nas obras passíveis de adoção; *Outras questões relacionadas às escolhas literárias*, que discute práticas escolares de leitura literária, bem como algumas concepções, relacionadas aos jovens leitores e à literatura, que interferem diretamente no trabalho dos sujeitos participantes como mediadores de leitura no Ensino Fundamental; *Um breve parêntese*, que reflete acerca assertividade da opção por definir o recorte da pesquisa a partir da atuação docente no 6º ano do Ensino Fundamental, considerando os dados do *corpus*. Para possibilitar uma melhor abordagem da temática desenvolvida nas seções, optamos por dividi-las em subitens, definidos a partir das especificidades de cada parte da análise de dados.

3.1 A formação leitora ao longo da vida

O primeiro bloco de questões presente no roteiro-base das entrevistas objetivava conhecer o processo de formação dos professores ouvidos como leitores. Por meio dessas questões, buscamos compreender o papel que a leitura literária ocupou nas vidas dos entrevistados, desde a infância até chegar à idade adulta, observando a presença ou não das instituições escolares nesse processo, bem como de outras influências que podem ter sido exercidas sobre esses leitores.

Uma leitura comparativa das respostas obtidas neste primeiro bloco permitiu-nos observar a presença de três grandes tendências nos discursos dos entrevistados, a partir das quais foram construídos os quadros que serão apresentados ao longo deste tópico.

Ao tratar dos procedimentos e técnicas da análise de conteúdo, Bardin (2016) aborda a possibilidade de o analista, através do *corpus*, buscar a comprovação de hipóteses previamente elaboradas ou, ainda, de realizar análises exploratórias, que ocorrem quando o estudo não parte de um quadro categorial previamente fechado, assumindo, assim, a possibilidade de ampliação das hipóteses elaboradas *a priori*, a partir de processos dedutivos mobilizados durante a leitura e análise dos dados.

No início da pesquisa, pretendíamos, dentre outros objetivos, buscar a comprovação para a hipótese de que grande parte dos cursos de Letras da atualidade apresentam lacunas no que diz respeito à formação do professor que irá atuar como formador de leitores literários na Educação Básica. Pretendíamos, também, verificar em que medida as práticas de leitura vivenciadas durante o período escolar foram relevantes no processo de formação desses docentes como leitores de literatura. Assim, partimos de duas temáticas predeterminadas: “as influências escolares na Educação Básica” e “a leitura literária na formação acadêmica”, que nortearam as primeiras leituras do bloco inicial do *corpus*. A partir dessas leituras, foi possível perceber a emergência de uma terceira temática, determinada pela recorrência, nas falas dos entrevistados, da ideia que ela representa: “a relação afetiva dos professores com a leitura”. Para a construção desta primeira parte deste capítulo, lançamos mão, portanto, dos dois processos de análise descritos por Bardin, a comprovação de hipóteses e a análise exploratória.

O surgimento dessa terceira temática deu-se a partir da constatação de que, quando questionados sobre a sua relação com a leitura durante a infância e a adolescência, os entrevistados, em sua maior parte, iniciaram a narrativa das suas memórias atribuindo um grande valor afetivo a essa prática e destacando a influência exercida sobre eles por pessoas que se situavam fora do ambiente escolar. Diferentemente do que supúnhamos antes do início do estudo, essa forma de abordagem adotada pelos entrevistados demonstrou que o ambiente familiar, na maior parte dos casos, exerceu uma maior influência na construção dos hábitos de leitura dos sujeitos ouvidos do que as instituições escolares. A seguir, apresentamos o quadro sintético com os recortes de falas dos docentes que servirão de base à continuidade da análise que aqui se apresenta.

QUADRO 2 - A Relação afetiva dos professores com a leitura

TÂNIA
<p>“Pesquisadora: (...) eu queria saber um pouquinho ... assim ... da sua história em relação à leitura, especialmente na infância, se você tem memórias da infância, se você era uma leitora, o que que você lia. Você me conta um pouquinho?</p> <p>Professora: Bom ... É ... Eu Sempre li muito, a minha mãe lê muito, e no meu prédio morava uma, morava uma professora de Português que ela era uma autora da FTD, então ela sempre ganhava muito livro paradidático e sempre me encaminhava, então eu tinha muuuitos livros, muuuitos livros mesmo, ... então sempre, sempre lendo. (...) essa questão da leitura é muito presente na minha casa (...).”</p>

CARLA

“Pesquisadora: (...) você consegue me contar um pouquinho... assim... da sua trajetória... é... de formação como leitora, pensando lá na infância?

Professora: Consigo. Eu comecei... na verdade, como leitora mesmo... **minha mãe contava as historinhas**, né, Chapeuzinho Vermelho... uma coisa que eu lembro que eu tive de incentivo... eu vim do interior, então eu não tinha uma biblioteca grande... **eu só lembro dela contando Chapeuzinho Vermelho que eu adorava**... tinha outras historinhas, mas a única que eu lembro é Chapeuzinho Vermelho. Ela cantava musiquinha e tudo (...).”

MARIANA

“Pesquisadora: (...) É... eu queria, assim, pra começar, saber um pouquinho da sua história de formação como leitora, voltando da infância, você consegue resgatar algumas coisas para mim?

Professora: Então... eu sou uma leitora voraz, assim, eu tenho que ter um livro ao meu lado o tempo inteiro, assim, e isso eu me lembro que é desde criança. Na verdade, eu sempre... **antes eu lembro que eu tenho essa memória, assim, meus pais... porque meus pais são leitores, assim, eles têm uma biblioteca bem vasta, eles sempre leram, eu sempre vi meus pais lendo muito** e eu lembro... eu, antes de saber ler e escrever, eu tinha esse anseio... eu **andava com o livro debaixo do braço** ((risos)) sem saber ler nada e aí, quando eu aprendi, né, desde então, é... eu sempre tive um livro comigo. (...) minha relação com a leitura vem realmente desde a infância, foi construída pela minha família, pelos meus pais, por ter esse exemplo em casa, por eles me oferecerem, né, esses livros também e...por...ah! revista Asterix e Obelix, né, Snoopy também, começou assim (...) **Então vem desse caminho mesmo de... casa e depois da escola**, eu tive vários livros assim, alguns bem chatos, mas eu sempre gostei de ler (...).”

LAURA

“Pesquisadora: (...) eu queria começar falando um pouquinho de você como leitora, sua trajetória de leitora ao longo da vida...

Professora: Uhun...

Pesquisadora: Cê consegue me contar alguma coisa de práticas de leitura ou de como a leitura se fez presente (...) é... de como você... se relacionava com a leitura na infância?

Professora: Ó, **na infância, eu tive muito contato com história em quadrinhos**, porque, assim, meus pais eles não são(...) meus pais não foram leitores assíduos assim, sabe? (...) É... então, assim, **não era uma casa com livros, não era uma casa que tinha uma estante, que tinha uma biblioteca, nem nada disso**. Meu pai estudou até a quarta série, então, assim, **realmente não tinha mesmo essa cultura de ver meus pais lendo...** mas meu pai foi morar fora, então ele trabalhava fora e vinha de 15 em 15 dias pra... lá pra São João, né, que eu morava lá, e **ele me dava muito livro de presente, mas era livro, assim, é... muito Mauricio de Sousa**, é... como é que chama? Tipo gramática... esqueci o nome... almanaque! Mas que era com coisa de fazer de português mesmo e muita história em quadrinhos, assim, **então a minha leitura de infância é muito de história em quadrinhos. E meu pai lia pra mim**, ele me deu uma coleção que eu acho que aí... acho que existe até hoje... que chama ‘Uma história por dia’, que eram histórias da Disney... e aí era quatro livros, era verão, outono, primavera e inverno e aí todos os dias, quando ele morava lá, ele lia pra mim a... as histórias, entendeu?

Pesquisadora: Legal.

Professora: É... é essa a lembrança que eu tenho.

(...)

Pesquisadora: Cê consegue separar esse período da infância do da adolescência, no que diz respeito às práticas de leitura?

Professora: Sim. Aí... na adolescência **eu era muito rato de biblioteca**, assim, sabe, do tipo que eu fugia de... fugia da Educação Física pra ir pra biblioteca, matava aula na

biblioteca ((risos)) e assim, é... eu cheguei num ponto, por exemplo, que eu já tinha lido tudo da Coleção Vaga-Lume é... e aí **a bibliotecária começou a me indicar coisas que eram além**. Então, por exemplo, os do Marcos Rey, que eram da Coleção Vaga-Lume, que eram os que eu mais gosto, inclusive até hoje eu indico pra todos os meus alunos os dele, especificamente, é... aí eu já tinha lido, aí ela começou assim: ‘Ah... tem esse aqui, *O último mamífero do Martinelli*, que ele já era, assim, infantojuvenil pra adulto e eu li... já não tinha mais os da Vaga-Lume pra ler. (...) e... mas aí depois eu fui lendo mais livros por minha conta mesmo, assim, aí eu acho que eu já fui me tornando leitora de seleção que eu gostava e tal. É... quando eu já tava estudando pro vestibular, assim, já mais velha, é... lembro, assim, deu esconder livro dentro do livro de química e física. Pegava o livro do cursinho, abria, punha o livro lá dentro e ficava lendo ((risos)) e... pra fingir pra minha mãe que eu tava estudando química, só que eu tava lendo um livro lá dentro, entendeu? Mas... é isso, assim, que eu tenho lembrança.”

MÁRCIA

“**Pesquisadora:** (...)Cê consegue voltar pra mim, assim, na sua infância e me contar se na infância você tinha contato com a leitura, se você tinha o hábito de ler?

Professora: Bastante, viu?

Pesquisadora: É?

Professora: (...) Eu ia seguir a profissão do meu pai. Ele é técnico em contabilidade, aí já tava tudo direcionado pra escritório e tal. **Mas sempre fui repleta de literatura e de MPB, meu pai colecionava livros, é... discos da Abril Cultural.** A Abril também lança discos, né? E os discos de vinil eram todos com álbum, com biografias, com histórias daquele festival “x”, com grandes compositores, muito Vinícius de Moraes, muito Milton Nascimento, Roberto Carlos. Então já... **já vinha ali com letras bem engatilhadas.** Mas nem pensava em... em... em seguir carreira na área não. Sempre gostei de estudar, sempre gostei de Letras, mas tinha inclinação por administração, essa coisa toda. Cheguei até a fazer vestibular na PUC, né? Em noventa e seis pra... pra Ciências Contábeis e seguir carreira aí. Depois, dei uma reviravolta e mudei, comecei a gostar dessa parte, eu gosto muito de língua estrangeira também, fiz espanhol, então... eu gosto de inglês, um pouquinho. **Comecei a... direcionei e mudei de área, né? Mas sempre tive muita influência por causa do meu pai. A influência da MPB.**”

YARA

“**Pesquisadora:** Então vamos lá. Eu queria conhecer um pouquinho assim do seu percurso de leitura, desde a infância. Cê tem algum tipo de memória que cê possa me contar?

Professora: Tem demais, porque a **minha avó escrevia poemas.**

Pesquisadora: Olha, que bacana.

Professora: A minha avó paterna. Eu não vivi próximo dela... Próxima dela, porque ela morava em São Paulo, eu morava aqui em Minas, né? Meus pais já tinham se separado, então meu pai voltou pra São Paulo, cuidou dela... Mas **eu tinha esse contato às vezes mais com o que ela escrevia do que com ela mesma, porque ela chegou a publicar algumas coisas.** Então meu pai mandava às vezes quando ele não podia vir me ver, que ele vinha mais ou menos uma vez, duas vezes por ano só, mas ele chegou a me mandar assim, como carta mesmo, livros de poesias. **Então eu tenho poesia, por exemplo, que tem meu nome no meio do poema,** então...

Pesquisadora: Nossa.

Professora: Mas assim, que foi marcante pra mim, **já me despertou, né, uma coisa afetiva com a literatura mesmo. Pra mim tem a ver com família, tem a ver, né, assim... Até com a minha autoestima,** porque eu achei assim, eu fiquei me sentindo muito importante de ter meu nome num poema, né?

Pesquisadora: Não é pra menos, né?

Professora: (...) E o livro físico também é um objeto que sempre me apaixonou. A minha mãe é psicóloga, e eu li livros assim de psicologia quando eu era pequena, eu ficava assim, fuçando as coisas dela, e mexia... Ela fez faculdade quando eu era criança, eu tinha uns quatro ou cinco anos, então era muito livro espalhado, né? Era livro na estante, livro na mesa, porque ela tava estudando enquanto eu tava na escola. Então eu pegava os livros de psicologia dela e lia lá: “Quem que é esse Freud aqui?”. Entendia pouco. Mas é porque **eu gostava daquela coisa de pegar o livro, folhear e tudo, né?** Além disso, **tinha um estímulo muito positivo** assim, eu lembro muito assim de livro de história, que inclusive minha mãe nunca desfez, e a minha irmã que é dezessete anos mais nova que eu, a gente leu pra ela também.”

CARMEN

“Pesquisadora: (...) Eu queria começar conhecendo do seu percurso como leitora, desde a infância. Cê consegue me contar alguma memória?

Professora: (...) tem uma experiência muito... Lá vai eu falar muito.

Pesquisadora: Pode falar à vontade.

Professora: Muito legal, que... assim, **meu pai sempre foi muito rígido**, e chegava certo horário não deixava a luz acesa, porque tá gastando luz, porque várias outras coisas. E eu dormia com as minhas irmãs no mesmo quarto em beliche. E eu ficava na parte de cima da beliche e a nossa... Nosso quarto tinha uma iluminação pra rua, e o poste, né? A luz do poste incidia em cima do quarto. Então eu apagava a luz e eu ia com aquela luminosidade que eu tinha ali, que era da luz do poste. Então assim, só se eu tivesse muito cansada, mas se o livro tivesse interessante, eu ficava. Sabe?

Pesquisadora: Que legal.

Professora: Eu ficava até... E sempre fui assim.

Pesquisadora: E por que que cê acha que tanto esse ((livro)) da Sofia, quanto depois os outros, né, te atraíam? O que que tinha nessas histórias assim, ou no contexto em que elas apareciam? Não sei.

Professora: É, hoje eu ainda tenho essa questão da leitura, **eu imagino que é justamente a questão da viagem, de viver a vida de outro personagem, sabe?** De... É essa viagem mesmo, **é você sair de você, do seu contexto, e passar pro contexto do outro, ver a realidade, viver outras experiências.** Tem outro que eu me lembro agora, que eu... Contando aqui, que era o livro da Heidi. (...) Esse livro também, que era questão de... Me lembro muito de coisa de... Eu gosto muito de disciplina. Eu sou... Eu quero ser disciplinada, mas eu sou, às vezes, organizada. Não sei se é por causa de signo, alguma coisa, me dizem que é. Eu sou do signo de virgem, né?

Pesquisadora: Ah, tá explicado...

Professora: Então a gente tenta ser organizada, mas ao mesmo tempo que eu tento ser organizada, às vezes eu não dou conta. E a questão de... No livro da Heidi, que eu me lembro de internato. Esse também é da minha infância, que eu lembro que tinha horário pra escovar dente, horário... Aquela coisa de internato, aquele regime de internato... E no livro da Heidi tem isso, né? E esse livro também me marcou muito, a questão dessa disciplina, desse contexto todo, né? De... E tem A Bela e A Fera também, acho que foi o primeiro livro que eu li, que eu me sentei e li, de assim, **de esquecer onde eu estava.** Eu tava no quarto lendo, e ao meu redor eu não... Não tava... Não sei o que tava se passando. Lia muito em ônibus, em pé dentro de ônibus, em qualquer lugar. ((risos))”

ALBERTO

“Pesquisadora: E aí eu queria que cê começasse me contando um pouquinho a respeito da sua infância, se você tem memória do seu processo...

Professor: De leitura?

Pesquisadora: De formação como leitor...

Professor: Tenho. Eu tenho memórias de leitura pelo seguinte, **meu pai sempre foi um leitor muito assíduo**, sabe? **Meu pai e minha mãe.** Mais meu pai, que meu pai trabalhou

em faculdade, foi professor também... a gente não é de Belo Horizonte, eu sou carioca, né? Eu tô aqui desde os treze anos de idade. Mas é... as lembranças... meu pai, ele teve derrame com treze anos, e ele ficou de... desde quando eu tinha treze até os trinta e três na cama e tudo. Mas eu lembro muito, meu pai... eu **não tenho memória do meu pai sem tá lendo alguma coisa**. Então eu acho que a gente... isso em processos de terapia, que eu também fiz uma formação em psicanálise, aí, que tá quase concluída, que **eu percebi que muito da minha escolha pelo curso de Letras tá voltado muito a essas raízes aí da minha família, de leitor, sabe?** Na minha casa sempre tinha uma pessoa voltada pra arte, sempre tinha um cartunista, tinha uma pessoa... **meu pai trazia os livros autografados... eu tenho até lá em casa uma biblioteca gigante, que eu não abandonei, que eu faço questão de manter...** mesmo não acessando os livros manualmente, mas **aquilo é um simbólico muito importante pra mim, sabe?"**

HELEN

“Pesquisadora: (...) Eu queria começar te conhecendo pouquinho como leitora, assim... A sua trajetória de formação como leitora, antes mesmo da entrada na escola. Então, como criança, se cê tinha o hábito de ler. Como adolescente, como era essa relação ou não.

Professora: Então, na realidade, eu sempre gostei muito de ler. Eu não tenho imagem... Não tenho na memória, essa minha relação com o livro quando eu era criança, antes dos 10 anos. Isso eu não tenho. Eu tenho pouca memória inclusive da minha alfabetização, de todo esse processo. Mas a partir dos dez anos, eu tenho uma memória, assim, com muito... Bem fresca, mesmo, com muitas informações, sobre essa minha relação com os livros, porque **eu morei fora de casa, e eu estudava num colégio de freira**. E aí, **uma das estratégias que eu tinha pra eu conseguir ficar naquele lugar, que era um lugar, assim, frio, um lugar distante da família**, que eu ficava é... é... Lá durante toda a semana, meses, né, porque só vinha pra sua casa nas férias, a minha estratégia foi a leitura. Então **eu era a ajudante da biblioteca**, então eu era aquela criança que, aos 10 anos, eu estava na biblioteca, e ficava depois da aula... É como se fosse um trabalho, eu encarei essa função de bibliotecária. **E ali eu ficava fazendo as leituras. Então eu lia muito, tive muito contato** a coleção... Na época, coleção Vaga-Lume toda. Inclusive, eu me lembro da bibliotecária dizendo que tinha livros que eu não podia ler, porque eu já tinha lido aqueles que eu podia, então eu já tava nesse movimento de ler outras coisas, outros livros. Então, **pra mim, a relação da leitura tem uma relação afetiva**. (...) Parece que para mim o desejo foi esse desejo do que que a literatura poderia me propiciar ali, dessa relação mesmo, **muito pra além da leitura escolar, mas uma leitura prazerosa**. (...)

Pesquisadora: Aí, pelo que eu tô entendendo, essa busca pela leitura, então, foi uma iniciativa completamente sua. Cê não teve influência...

Professora: A minha mãe, **a minha mãe é professora**. Sempre foi mulher, assim, inclusive alfabetizadora, muito curiosa. O meu pai, embora ele não tenha... **Ele tenha até o Ensino Fundamental só, mas ele lia muito**. Então, assim, a minha família é uma família que eu **sempre tive contato. Tinha textos**.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os excertos de falas anteriormente apresentados acima confirmam a afirmação de que, em sua maioria, os percursos formativos dos entrevistados como leitores foram fortemente determinados pelo ambiente familiar em que eles viveram durante a infância. Isso se evidencia ao observarmos que, dos nove docentes ouvidos, apenas uma não destaca essa influência ao abordar a sua formação leitora. Os dados

apontam para a ideia de que a instituição familiar desempenhou um papel determinante na construção do gosto pela leitura para a maioria dos entrevistados.

Petit (2013), ao discorrer sobre a construção de leitores, relata que, em suas pesquisas, constatou a importância de os jovens verem “adultos lendo com paixão”. A autora afirma que “muitas vezes, nos tornamos um leitor porque vimos um parente, um adulto querido mergulhado nos livros, longe, inacessível e a leitura aparece como um meio de se aproximar dele e de apropriar-se das qualidades que lhe atribuímos.” (p.35). Essa observação encontra forte respaldo nos dados do estudo que aqui se apresenta.

Por meio das afirmações dos professores participantes da investigação, é possível observar que, para eles, a leitura possui um valor simbólico significativo, diretamente relacionado à presença dos livros em suas vidas durante a infância, como mostram, por exemplo, as falas de Yara, Tânia e Alberto. É como se esses profissionais, em sua maioria, encontrassem na literatura a aproximação sugerida com as qualidades dos seus entes queridos, tal qual é sugerido por Petit. Em decorrência disso, é perceptível que os entrevistados atribuem um forte valor afetivo à sua relação com a leitura literária.

Na fala da professora Laura, é possível observar que, embora ela não tenha encontrado nos familiares esses “modelos de leitores”, considerando o baixo grau de escolarização dos seus pais, as práticas de leitura ainda assim estiveram presentes e eram valorizadas através da atitude do pai, que, ausente em grande parte do tempo, sempre a presenteava com livros. Além disso, quando presente, o progenitor mantinha o hábito de contar histórias para a filha que, mesmo após muitos anos, ainda é capaz de identificar, com relativa precisão, as histórias que lhe eram narradas, o que pode ser tomado como um índice da representatividade do valor que esses momentos tiveram para a sua formação leitora.

Ainda em relação à fala de Laura, vale observar a presença da bibliotecária que legitimou o seu gosto pela leitura, auxiliando-a na seleção de títulos, visto que o baixo grau de letramento dos seus pais os impossibilitava de exercerem esse papel. A

professora, em sua fala, deixa marcada uma relação com a biblioteca escolar mediada pelo prazer e que possibilitou a sua formação como uma leitora capaz de fazer as próprias escolhas.

Outro aspecto que merece destaque, observando-se as falas dos entrevistados, é a importância do contato com livro como objeto físico no processo de formação desses leitores que vieram a se tornar professores da área de Letras. A esse respeito, Petit afirma que “para que uma criança se torne mais tarde um leitor, sabemos como é importante a familiaridade física precoce com os livros, a possibilidade de manipulá-los para que esses objetos não cheguem a investir-se de poder e provocar medo” (PETIT, 2013, p. 35).

Tomando-se como referência as falas de Tânia, Mariana, Márcia, Yara e Alberto, essa importância simbólica do livro físico torna-se ainda mais evidente. Tânia, devido à convivência com a vizinha que lhe encaminhava livros, constrói uma relação de intimidade e proximidade com esses objetos, que estiveram presentes em grande quantidade durante a sua infância. Mariana, por sua vez, aponta o fato de, na infância, mesmo antes de saber ler, andar com livros debaixo do braço, atitude que denota o valor simbólico desse objeto para a então futura leitora, valor esse construído a partir da observação do contexto familiar em que vivia. Alberto, através da “biblioteca gigante” que mantém em sua casa, evidencia o elevado valor que atribui aos livros, “mesmo não os acessando manualmente”. Yara chega a verbalizar, com clareza, a sua paixão pelo livro físico desenvolvida a partir dos diversos estímulos recebidos em uma casa repleta de títulos relacionados aos estudos de sua mãe. Na fala dessa professora, fica evidente a importância de ela ter tido a liberdade de manipular esses livros e apropriar-se deles em sua materialidade. Márcia, por fim, que destaca a importância da MPB no seu processo de formação como leitora, atribui relevância não apenas ao livro, mas também aos discos que o pai colecionava. No contexto da fala dessa última professora, os discos assumem papel semelhante aos dos livros e a oportunidade de manuseá-los também é repleta de simbolismo e marca a aproximação da leitora com o objeto cultural que eles representam, reforçando a importância do contato precoce com a materialidade física em que a literatura se apresenta.

Ao focalizarmos as palavras das professoras Carmen e Helen, revela-se um outro aspecto que deve ser considerado, visto que essas docentes, durante a infância, mantiveram, com a literatura, uma relação diferenciada daquelas que foram experimentadas pelos demais participantes da investigação. Para elas, a leitura representou uma possibilidade de “escape”, de encontrar refúgio em outros mundos, de viver outras realidades. A esse respeito, Rosenblatt (2002), teoriza:

Todo lo que nos ofrece un descanso y una reducción de la tensión puede tener valor, al ayudarnos a continuar nuestra vida práctica con un vigor renovado. (...) Las más grandes obras literarias pueden tener, para un lector determinado, el valor de un “escape”. Nuestra vida puede ser tan monótona, tan limitada en su alcance, tan concentrada en la supervivencia práctica que la experiencia de emociones profundas y variadas, el contacto con personalidades cálidas, sutiles, la comprensión de la vasta gama de las capacidades y los problemas humanos, nos puede ser negada, excepto por medio de la literatura. O una gran obra puede incluso darle a la persona que lleva una vida plena y feliz un momento de cambio, de escape de las exigencias prácticas. La capacidad de un libro particular para brindar esos valores estará directamente relacionada con las necesidades emocionales del lector y con su situación y preocupaciones específicas (ROSENBLATT, 2002, p. 66).³

Ao narrar as suas memórias de infância Helen destaca o grande valor que a leitura assumiu em sua vida. A professora, nas suas palavras, sinaliza a relação afetiva que construiu com a literatura a partir do escape que as obras lhe proporcionaram nos momentos passados em “um lugar frio, distante da família”, que era o internato onde foi criada. A partir da experiência de encontrar o conforto que lhe faltava na literatura, Helen se constituiu como leitora e aprendeu a visualizar, na sua relação com as obras literárias, uma relação de prazer, um envolvimento para muito além das tarefas escolares.

Carmen, por fim, que vivia sob o teto de um pai muito rígido, parece ter encontrado nos livros uma forma de escapar das regras que lhe eram impostas. A atitude de ler sob a luz de um poste que invadia o seu quarto é representativa da resistência da

³ Tudo o que nos oferece um descanso e uma redução tensão pode ter valor, ao ajudarnos a continuar nossa vida prática com vigor renovado. [...] As maiores obras literárias podem ter, para um determinado leitor, o valor de um “escape”. Nossa vida pode ser tão monótona, tão limitada em seu alcance, tão focada na sobrevivência prática que a experiência de emoções profundas e variadas, o contato com personalidades calorosas, sutis, a compreensão da vasta gama das capacidades e os problemas humanos, nos pode ser negada, exceto por meio da literatura. Ou um grande trabalho pode inclusive dar à pessoa que leva uma vida plena e feliz um momento de mudança, de escape das exigências práticas. A capacidade de um determinado livro para entregar esses valores estará diretamente relacionada com as necessidades emocionais do leitor e com sua situação e preocupações específicas (ROSENBLATT, 2002, p. 66, tradução nossa).

docente em relação aos limites que a vida real lhe impunha, mas que a literatura lhe permitia transpor. Assim, Carmen toma os textos literários como oportunidade de experimentar outras realidades, com as quais não poderia ter contato de outras formas. Na continuidade da entrevista, em um trecho que, devido à sua extensão, não se encontra reproduzido no quadro 2, a docente chega a afirmar que nunca se considerou insatisfeita com a sua condição, mas que, mesmo assim, sempre se realizou como leitora nessas experiências de mudança, de fuga da realidade objetiva que as obras literárias propiciam. Aproximando os relatos das entrevistadas das reflexões de Rosenblatt (2002), concluímos que Helen e Carmen, durante a infância, encontraram na literatura a satisfação das suas necessidades emocionais diante das situações específicas que viveram.

3.1.1 As influências da Educação Básica na formação do leitor literário

A fim de complementar a discussão sobre o processo formativo dos sujeitos participantes deste estudo como leitores, passaremos, agora, à exposição do segundo quadro temático que integra esta parte da análise. Através dele, apresentaremos e discutiremos dados das falas dos entrevistados que nos permitem perceber em que medida esses sujeitos consideram ou não as práticas escolares de leitura literária vivenciadas durante a Educação Básica como importantes para a sua aproximação com a leitura.

QUADRO 3 - As influências da Educação Básica na formação do leitor literário

TÂNIA
<p>“Pesquisadora: Você tem lembrança de práticas escolares de leitura? Que você me contou um pouquinho da vizinha professora, né?! Mas e da escola... assim... você consegue recordar alguma coisa da infância?</p> <p>Professora: É... eu me lembro de um episódio especial que foi quando nós lemos <i>A Droga da Obediência</i>, do Pedro Bandeira, e o Pedro Bandeira esteve aqui em Belo Horizonte... (...)Então a escola teve uma feira de ciên... de livros e ela sabia que o Pedro Bandeira ia estar lá e ela escolheu os melhores alunos, aqueles que escrevessem uma carta para o Pedro Bandeira falando da... dos livros que poderiam visitar a feira e encontrar o Pedro Bandeira, então aquilo foi um acontecimento na minha vida, eu escrevi uma carta “top” falando sobre os livros e fui convidada para ir e fui, conheci o Pedro Bandeira, tirei foto com Pedro Bandeira e aquilo marcou minha vida para sempre, ganhei autógrafa... ((visivelmente emocionada))</p> <p>Pesquisadora: Ganhou o autógrafa da bandeirinha?</p>

<p>Professora: Ganhei o autógrafo!</p> <p>Pesquisadora: Eu também tenho <i>A Droga da Obediência</i> autografada...</p> <p>Professora: Marcou minha vida... aquilo foi...foi chave, foi fundamental para mim!"</p>
CARLA
<p>"Pesquisadora: (...) E... aí você consegue lembrar das práticas de leitura da escola nessa fase de infância e de adolescência?</p> <p>Professora: Não, na infância não, não lembro.</p> <p>Pesquisadora: Não...? E na adolescência...?</p> <p>Professora: Na adolescência eu lembro que eu tinha que apresentar um trabalho, era um trabalho... tinha que ler um livro e apresentar um trabalho... pra alguns professores...</p> <p>Pesquisadora: Mas os livros... assim... que você leu, pra escola... alguma coisa que te marcou? Não...?</p> <p>Professora: Não, não lembro dos livros."</p>
MARIANA
<p>"Pesquisadora: Cê consegue... cê citou a escola... cê consegue é... memorar, assim, práticas de leitura da escola? Como que ela aparecia?</p> <p>Professora: Ahhh... então... eu lembro... eu estudei numa escola bem tradicional, assim, lá de São Paulo, eu sou paulista, no Mackenzie, Mackenzie Tamboré, e eu lembro desde cedo... a gente... mas eu lembro dos livros que começaram mesmo na segunda série... segunda série... acho que <i>A ilha..</i> lembro daquele <i>A ilha perdida...</i></p> <p>Pesquisadora: Da Coleção Vaga-Lume.</p> <p>Professora: Toda essa coleção, né, toda essa coleção... da Vaga-Lume... toda essa coleção da Vaga-Lume eu li na escola, né, eu tenho até hoje alguns. Depois aí vieram aqueles daquela outra turma que vem <i>O escaravelho do Diabo, A Droga do Amor...</i> é, tem uns, é... todos esses eu leio e aí tinha esse trabalho, né, de leitura e interpretação de texto, muitas vezes a própria fichinha... é... do... eu lembro que tinha isso, tinha essa prática de, né... de leitura, e pra frente aí eu vim pra Belo Horizonte e eu continuei na escola tendo outros livros. E eu lembro de uma vivência muito bacana que eu tive, que eu guardo isso até hoje, quando eu já tinha também, treze, catorze... acho que catorze anos que a gente leu Capitães da Areia e a gente... a professora de Português fez uma roda... porque é bem a fase que você tá no ponto de vista, né?, então ela fez cada um ser um personagem e defender o seu ponto de vista, o ponto de vista do personagem dentro da história. E foi muito, muito interessante, assim, eu lembro de... é... pontual é isso, né, que eu lembro."</p>
LAURA
<p>"Professora: (...) É... e eu lembro... assim... teve uma professora que me marcou... duas que me marcaram muito, uma porque a gente tinha que fazer uma... as duas, aliás... tinha que fazer, a gente tinha que fazer o que chamava de ficha de leitura, então você lia o livro e fazia uma ficha bem simples, assim: nome, autor, sinopse, personagens principais... era uma coisinha boba. E eu lembro que, tipo assim, cada ficha que cê entregava valia ponto, só que eu era boa aluna em Português, então, assim, eu queria ler e entregar quanto mais fichas, mas não era nem pelo ponto, assim, eu queria mostrar que eu tinha lido um monte de livro. Então foi uma época que eu li muito por causa dessas fichas, assim, eu acho que eu tinha essa coisa de mostrar pras duas, que... que... são professoras que até tenho contato, encontro lá em São João, que, assim, falo que eu me tornei professora muito por causa delas... Então, assim, mas não lembro delas me marcando com um livro x, então, assim, era solto, a gente escolhia o livro que a gente quisesse, então não tinha uma indicação assim: "Ah, vocês vão ler tal livro essa etapa", não existia isso, era bem solto, sabe (...)</p> <p>Pesquisadora: Você citou aí duas professoras e uma bibliotecária...</p>

Professora: Uhun...

Pesquisadora: Né? Por que que elas foram tão marcantes? Cê até me falou “não sei um título específico”... Mas o que eu tem, assim, que te faz lembrar delas?

Professora: Olha, **eu acho que a primeira coisa é o carisma das duas, assim, eram pessoas muito... ah, e da bibliotecária também**, eram pessoas muito carismáticas. A Francisca, que é... eu lembro até hoje, assim, que ela desenhava no quadro, a letra muito bonita... então ela fazia assim, tipo assim, uma mãozinha apontando “atenção”, e eu achava lindo ver o desenho surgindo no quadro, mas... muito eu acho que isso, assim, era o... tive outros professores de Português que eu tinha pânico, assim, no Ensino Médio, por exemplo, é... o professor meu de... de terceiro ano eu tinha pânico, eu tinha medo dele, apesar de ir relativamente bem. Mas **eu acho que essa coisa do carisma que me marcou**, assim, e eu era querida por elas, assim, eu sei que tinha uma coisa igual hoje eu vejo eu com meus alunos... tem alunos que cê sabe como é que são, né? Acaba numa relação mais próxima, tem mais carinho, e eu acho que pras duas eu fui essa aluna, assim, então marcou muito por isso também.”

MÁRCIA

“Pesquisadora: É.. eu queria começar te conhecendo um pouquinho na sua trajetória de vida como leitora. Cê consegue voltar pra mim, assim, na sua infância e me contar se na infância você tinha contato com a leitura, se você tinha o hábito de ler?

Professora: Bastante, viu?

Pesquisadora: É?

Professora: É... sempre fui, é... leitora, né? Meu pai me colocava pra eu... comecei a estudar bem cedo. Comecei quando era o jardim de infância, que eu acho que agora é o maternal um, uma coisa assim. Então, estudei numa escola estadual lá no bairro Renascença que era também regida por um, é... freiras, né? Que é a escola Benjamin Guimarães, muito grande. Lá **a biblioteca era muito grande, os livros enormes**. Eu me lembro que eu era criança, tive que... Aliás, lá já é Ensino Fundamental um, né? Mas antes disso, no jardim, que eu estudei numa escola presbiteriana particular, na época não havia disponibilidade de escola pública pra pré escolar, né? Então, lá eu me lembro que **havia muita leitura, muitos livros, é... gibis, de livros, esses livros de... de... tradicionais aí, de contos literários**, e tudo mais. Sempre fui ligada a isso. Ligada a isso.

Pesquisadora: E você consegue, Márcia, separar infância e adolescência, em termos de leitura?

Professora: **Consigo. Até a infância foi repleta de Cecília Meireles, de Vera Casassanta, aqueles contos todos**, é... e tudo. Depois, **a adolescência eu já comecei a entrar em Drummond, no Para Gostar de Ler**, é... são livros muito, assim, marcantes, né? Drummond um pouco de, é... depois entrou aqueles outros tradicionais um pouquinho.

Vinícius também, né? Voltava na... na... nos poemas, mas... mas eram mais contos e crônicas, né? Era muito interessante.”

YARA

“Pesquisadora: Legal. E cê consegue separar pra mim esse período da infância que cê me contou do da adolescência?

Professora: Consigo. **Na adolescência eu li muito pouco. Na adolescência eu li muito pouco, sabe? É... na época da escola assim, eu lembro que lia, mas lia por obrigação. Era aquela leitura da escola**, e eu era aquela aluna assim, que mesmo sem vontade de fazer, fazia, porque eu morria de vergonha de falar pro professor ‘não fiz o p Para Casa, não li o livro...’ mas **eu achava a leitura da escola meio chatinha, aquela leitura de obrigação, porque mandava ler e depois verificava se a gente tinha lido, né? Era como se eu tivesse que provar que tinha lido**. Não existia um trabalho, assim, continuado... É... “depois agora é o próximo livro”. E aquilo não fazia tanto sentido pra mim, então eu achava meio chato, né? (...) então na minha adolescência assim eu não fui uma leitora interessada. Não fui...”

CARMEN

“Pesquisadora: Eu queria começar conhecendo do seu percurso como leitora, desde a infância. Cê consegue me contar alguma memória?

Professora: Muita. Porque na verdade eu sempre gostei de ler, né? Então eu fui alfabetizada com sete anos, que na época a gente era alfabetizada mais tarde mesmo. Não era com cinco, como hoje, né? Com sete anos eu fui alfabetizada, assim, né, de sete pra oito... E eu me lembro de **na segunda série primária eu ficava levantando a mão pra ler**. Na hora que o professor pedia, eu queria, já levantava a mão pra ler. E depois eu mudei de escola, e **eu tenho uma lembrança muito legal da minha terceira, quarta série, eu não me lembro se era terceira ou quarta, que a professora levava a gente pra biblioteca**. Lembro claramente o livro que eu li, que era *Memórias de Sofia... As travessuras de Sofia*. Acho que era isso, *As Travessuras de Sofia*, e, assim, eu amava. A gente ia, e ficava lendo, não terminava, porque o livro era mais extenso um pouco, voltava pra sala, na semana seguinte a gente voltava pra biblioteca. Então **essa experiência pra mim foi... nossa, assim, eu gostei muito, né?** Sempre... e **eu pegava livro didático, eu ficava lendo os textos do livro didático**, e me lembro que os meus colegas também... Orígenes Lessa, *As letras falantes*, **tinha um colega que tava lendo esse livro, nesse contexto aí, e ele ria, morria de rir, dava gargalhada**. E a gente ficava perguntando ‘por que? Quê que cê tá rindo? Quê que aconteceu?’ ‘ah, não, é porque a letra *i* tá brigando com a letra *o*, chamando o *o* de gorducho, e o *o* tá chamando o *i* de magricelo.’ Então, assim, era... **cê vê que o aluno tá viajando na leitura ali, e eu com *As travessuras de Sofia* lá, e... e foi uma experiência muito legal, de ir à biblioteca e você ficar livre pra escolher o livro que você quisesse...** Naquela época a gente tinha uma literatura mais... era uma escola de primeira à quarta série, então a literatura mesmo infantil.”

ALBERTO

“Pesquisadora: E cê consegue separar a infância da adolescência, nessa...

Professor: Em termos de leitura?

Pesquisadora: Nesse processo de leitura? É.

Professor: Não. Não... **Na verdade, quando eu penso na minha infância na escola, há uma obscuridade muito grande assim, eu... eu não me lembro de muita coisa de escola**. Não me lembro, sabe, Lívia? Isso já até foi tese de uma discussão numa terapia também, **alguma coisa aconteceu que eu não me lembro**. Eu lembro desses lapsos da família, que cê perguntou, que eu via meu pai lendo, estudando... Mas eu na escola eu não me lembro muito. Eu lembro muito mais de eu na escola com amigos ((risos)), que a escola... **A escola é um lugar de sofrência, né?”**

HELEN

“(...) Agora tem uma coisa que eu gosto muito, que me lembra, porque quando eu fui retomar essa memória da minha infância, no processo de alfabetização, eu me lembro muito da minha professora. Inclusive o que me marca na minha professora são as mãos dela. Porque **ela contava muita história**. Eu **não consigo te dizer dessas histórias, mas eu me lembro dela contando história, sabe?** Essa é a única imagem, assim, que eu tenho mesmo, e isso lá no pré-escolar, que na época era pré-escolar, da contação de história. E **aquilo me encantava, eu gostava muito**. E os títulos são esses, que eu me lembro. É... Da **coleção Vaga-Lume**, eu poderia falar muitos: *Ilha perdida*, *O outro lado da ilha*, é... muita coisa da Ruth Rocha, Ana Maria Machado, mais recente isso, né. Essa é minha memória.”

Dando sequência à investigação, o primeiro bloco de questões presente no roteiro-base das entrevistas buscou resgatar memórias escolares dos sujeitos em relação às práticas de leitura vivenciadas na infância e na adolescência. Pretendíamos, assim, realizar um aprofundamento na história de formação desses leitores e observar de que forma os relatos feitos por eles atribuíam, ou não, importância à instituição escolar no seu processo de formação como leitores.

Ao observarmos o conjunto das entrevistas, percebemos que, dentre os nove professores ouvidos, a maior parte, quando questionada sobre as suas memórias de leitura, começou a narrativa pela apresentação de lembranças familiares, deixando em segundo plano a exposição das lembranças vinculadas às práticas escolares. Na análise dos dados do *corpus*, interpretamos essa lógica de resposta dos investigados como uma evidência de que, para a maior parte deles, a instituição escolar possivelmente não atuou como protagonista na construção do gosto pela leitura literária.

Ao dirigirmos os nossos olhares para os excertos de respostas reproduzidos no quadro 3, algumas observações tornam-se relevantes para compreendermos em que medida a instituição escolar foi ou não determinante na formação desses leitores. Iniciando pela fala de Tânia, vemos que a docente opta pela apresentação de um fato que, segundo afirma, “foi chave para ela”, o encontro com o escritor Pedro Bandeira. Ao tratar das suas memórias escolares, Tânia não aponta práticas cotidianas que auxiliaram na sua formação leitora, não relata vivências específicas de leituras literárias e nem cita outros autores ou obras. Sobre o relato da professora, há de se destacar que trata de um episódio pontual, marcado pela excepcionalidade, mas que se mostra consideravelmente importante na formação leitora da entrevistada, apesar de não refletir a totalidade do trabalho com as práticas de leitura literária que a docente provavelmente vivenciou ao longo da infância e da adolescência.

Carla, de forma clara e objetiva, afirma não se lembrar dos livros literários com os quais teve contato na escola, tanto na fase da infância quanto na da adolescência. Considerando a informação de que, em algumas disciplinas, ela tinha que “ler um

livro e apresentar um trabalho”, podemos afirmar que a docente vivenciou práticas de leitura literária na Educação Básica, mas que essas não parecem ter sido marcantes, ao seu ver, no seu processo de formação, tendo em vista que a ela não é capaz de citar sequer um título ou autor que tenha lido.

Mariana, que na infância foi aluna de uma escola privada tradicional de São Paulo, aponta práticas que sugerem uma forma de trabalho mais sistematizada com a literatura, marcada por atividades de leitura e interpretação, bem como por fichas de leitura. Através do relato de Mariana, percebemos que, no contexto escolar vivenciado por ela, o trabalho com a literatura teve uma certa duração, haja vista que a professora começa a sua narrativa apontando um título lido na segunda série do Ensino Fundamental e termina com uma leitura realizada por volta dos treze ou catorze anos. Essa docente, tal qual a professora Tânia, apresenta um fato pontual que marcou a sua trajetória escolar, a atividade relacionada ao livro *Capitães da Areia* que, por possuir um caráter diferenciado das práticas de leitura habituais, constitui-se como uma experiência marcante.

Laura e Carmen, em suas falas, marcam a vivência com práticas de leituras mais livres do que as de Mariana. Essas entrevistadas valorizam a autonomia que lhes era conferida, como leitoras, no que diz respeito à escolha de títulos para leitura. Laura, em suas memórias, relaciona o carisma das antigas professoras e da bibliotecária, personalidades-chave na construção do seu gosto pela leitura, à relação que construiu com a própria literatura. Laura também destaca as fichas propostas por essas mediadoras como um incentivador para o desenvolvimento do seu hábito de ler. A entrevistada, porém, ao se referir a essas fichas, afirma que a sua aproximação com a leitura não se deu em virtude dessa estratégia pedagógica utilizada para explorar a leitura, mas sim da relação afetiva que estabeleceu com as mediadoras que tanto admirava.

Carmen, ao rememorar a presença da leitura durante a sua infância, não revelou memórias familiares, pelo contrário, a docente, em seu relato, demonstrou ter encontrado na literatura uma maneira de exilar-se do ambiente familiar. Diferentemente de todos os demais entrevistados, Carmen atribui exclusivamente à

escola a formação do seu gosto pela leitura e, no seu discurso, deixa transparecer a sedução que a literatura exerceu sobre ela desde os primeiros anos da Educação Básica. Essa professora, ao mencionar a presença das obras literárias no ambiente escolar, também se diferencia de outros entrevistados por sobrepor as experiências literárias vivenciadas na infância aos protocolos de leitura propostos pela escola. Carmen, mais de quarenta anos depois, ainda é capaz de apontar com precisão livros que a marcaram durante a Educação Infantil, demonstrando, assim, como a escola exerceu uma função de protagonismo na aproximação entre essa leitora e a literatura.

Helen, tal qual Laura, demonstra certa afetividade ao rememorar a professora que participou do seu processo de alfabetização, destacando, inclusive, a imagem das mãos dessa profissional. A entrevistada, em suas palavras, destaca o valor da contação de histórias na sua formação e chega a afirmar que essa prática, no seu pré-escolar, foi mais marcante do que os títulos a que teve acesso. Essa afirmação torna-se ainda mais consistente quando, na sequência da sua fala, Helen apenas apresenta alguns autores e obras que conheceu durante a Educação Básica, sem, portanto, tecer nenhum tipo de comentário adicional.

Márcia, que se mostra marcada pela grande biblioteca da escola em que estudou na infância, afirma que a leitura foi muito presente na sua vida durante esse período, mas não apresenta, de forma concreta, as práticas vivenciadas. No relato que realiza, a professora destaca o contato com autores clássicos que, como discutiremos de forma mais aprofundada nos próximos tópicos da análise, ainda é muito valorizado por ela na atualidade, estando muito presente no seu discurso em relação ao ensino de literatura na escola.

Yara, ao destacar as poucas leituras que realizou no período da sua adolescência, defende que a escola não foi bem-sucedida na tentativa de seduzi-la para o mundo da literatura. A professora destaca o efeito reverso que a imposição de títulos causou durante a sua formação leitora, afastando-a das obras. Yara reflete acerca dos protocolos tradicionais adotados pela escola em que estudou e da obrigatoriedade de ler, dando margem, através das suas palavras, à discussão de um importante

aspecto relacionado à formação de leitores: a motivação, em nome da qual “a obra literária pode ser completamente desfigurada na prática escolar” (LAJOLO, 1993, p. 15). O afastamento de Yara da leitura, tão presente durante a infância, sobretudo no ambiente familiar, é, de acordo com a fala da entrevistada, sintomático dessa desfiguração sugerida por Lajolo, tendo em vista que a associação da literatura aos deveres e obrigações escolares a desestimulava e fazia com que a então estudante não encontrasse sentido no ato de ler. A “prestação de contas”, cobrada pela escola, não lhe parecia razão suficientemente razoável para motivá-la à leitura.

Alberto apresenta palavras fortes e impactantes em relação à experiência vivenciada no período escolar. A falta de memórias, definida por ele como uma obscuridade que marca esse período, é uma maneira de reafirmar o insucesso da escola na sua formação como leitor. A associação da escola a um “lugar de sofrência” encerra a discussão que vinha se desenvolvendo neste momento da entrevista e deixa clara a diferenciação, por ele estabelecida, entre a escola e o ambiente familiar, o verdadeiro responsável por Alberto ter se tornado um leitor.

Em uma leitura comparativa dos fragmentos de entrevistas discutidos ao longo deste tópico, percebemos que as trajetórias de formação dos leitores são diversas e marcadas por particularidades. A complexidade do processo de formação de leitores é inquestionável, assim como todas as dificuldades inerentes a ele. Entretanto, falas como as das professoras Laura, Carmen e Helen, a despeito dessas dificuldades, valorizam a importância de professores que, no dia a dia das salas de aula, muitas vezes encontram sucesso na sedução de novos leitores.

Ao associarmos as discussões aqui realizadas em torno dos quadros 2 e 3, percebemos que, embora todos os sujeitos ouvidos, hoje profissionais da área de Letras, declarem-se leitores e afirmem vivenciar uma relação de prazer com a leitura, uma parte significativa deles não reconhece a instituição escolar como a principal responsável pela formação do seu gosto pela literatura. Embora as práticas escolares de leitura literária se façam presentes nos discursos dos sujeitos, elas não aparecem associadas à mesma carga afetiva que aquelas que se desenvolveram no ambiente extraescolar, o que pode estar ligado à forma como a literatura se fez

presente em cada um desses ambientes. A análise dos dados sinaliza que, para os investigados, o caminho de mediação que proporcionou o encontro dos leitores com o livro de forma menos monitorada, mais lúdica e com respeito à liberdade de escolha foi mais bem-sucedido do que aquele em que predominaram as imposições de títulos e a associação da leitura à obrigatoriedade e ao dever.

3.1.2 A leitura literária na formação acadêmica

Como forma de conclusão do primeiro bloco de temáticas que integram este trabalho, passaremos à apresentação e análise dos dados relacionados à formação acadêmica dos entrevistados. Através dos questionamentos propostos aos professores, buscamos averiguar de que maneira as reflexões realizadas durante o curso de Letras contribuíram para a sua formação inicial como mediadores de leitura e, conseqüentemente, para o seu futuro trabalho com a leitura literária na sala de aula da Educação Básica.

Apesar de a ausência de disciplinas voltadas para a capacitação de mediadores de leitura nos cursos de Letras já ter sido discutida no primeiro capítulo desta dissertação, através de uma análise de grades curriculares da atualidade e dos estudos de Lage (2010), entendemos que a apresentação dos dados sobre a formação acadêmica dos sujeitos investigados é fundamental a este trabalho, pois está diretamente relacionada à questão das escolhas literárias, ponto central desta investigação. Diante disso, apresentamos, a seguir, o quadro 4, no qual são compiladas as falas dos docentes a respeito da sua formação.

QUADRO 4 - A leitura literária na formação acadêmica

TÂNIA
<p>Pesquisadora: (...) É... você já me falou de títulos e autores que você costuma indicar e lá... voltando na sua formação acadêmica, você teve algum tipo de reflexão...é... que te aju... que te ajuda hoje nesse processo, no Ensino Fundamental, de indicação de livros, de...</p> <p>Professora: Não.</p> <p>Pesquisadora:... de trabalho com a literatura, com a leitura?</p> <p>Professora: Não, nenhuma. Eu aprendi depois que eu formei. Nenhuma pa... a gente vai... a gente, na verdade, a gente cursa quatro disciplinas na FaE, né, mas o pessoal de</p>

outras faculdades, que não faz parte da Faculdade de Educação, **tem um certo preconceito com a FaE, isso é verdade**, né, tanto da... de Português, quanto Matemática, Geografia, qualquer outra disciplina... e a gente precisa cumprir disciplinas obrigatórias, né, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, **mas nada voltado pra realidade da sala de aula, então, em termos de instituição, de universidade, eu nunca tive nenhuma não.**

Pesquisadora: Mas na Letras, assim, ensino de literatura...?

Professora: Nun-ca!

Pesquisadora: Nunca?

Professora: **Inclusive eu sempre quis fazer a disciplina que nunca era ofertada, ela existia na história da UFMG, mas nunca foi ofertado nada voltado pra isso, na-da.**

Pesquisadora: Dentro da literatura, você lembra de ter trabalhado o quê?

Professora: **Os clássicos só.**

Pesquisadora: Não... mas eu falo assim... as disciplinas... elas eram voltadas, por exemplo, para uma teoria literária?

Professora: **Teoria literária pura.**

Pesquisadora: Pura...?

Professora: Nada que pudesse passar pros meninos.

Pesquisadora: ...Que dialogasse com a escola?

Professora: **Não. Não, não, não.** Porque a gente começa a ver essa parte da escola... hoje são 10 períodos, né, então a gente só começa a ver no... a partir do 8º e aí já é uma questão mais... vem a parte institucional, vem... a LDB, uma coisa mais política, **nada prático não, então nunca tive não, nada.**”

CARLA

“Pesquisadora: É... Carla... e nesse período que você esteve na faculdade, as reflexões sobre ensino de literatura estiveram presentes no que você estudava?

Professora: **Não... pelo que eu lembro não foi tão presente assim, a gente não tinha muito... sobre o que ensinar, o que fazer, né, pros meninos lerem... não tinha... era mais de forma geral... acho que a faculdade não prepara, não te dá tanto suporte assim pra ensinar literatura.**

Pesquisadora: O que que você lembra que você estudava, assim, no que diz respeito à literatura... o que que você estudou, o que que você aprendeu?

Professora: Ah... **o que eu lembro era só... literatura infantojuvenil não tinha, o que eu acho falho, hoje eu faço pós-graduação e na minha disciplina... tem uma disciplina que tem literatura infantojuvenil... então não tinha... que eu estudei...**

Pesquisadora: Que bacana... Qual pós que você está fazendo?

Professora: É... Metodologias no Ensino de Língua Portuguesa e Literatura ((risos))... na Educação Básica... nome grande.

Pesquisadora: Que legal... Onde é?

Professora: Na Unopar, a distância, é (...) mas não, não tem... mas eu não tive isso na formação.”

MARIANA

“Pesquisadora: Ótimo... Agora, é, mais especificamente, voltando um pouco na questão da formação acadêmica, é... essa... você fez Pedagogia, o Normal Superior, a Pedagogia Waldorf, tem alguma... dentro desses cursos... houve algum tipo de reflexão específica sobre ensino de leitura, de literatura?

Professora: No curso de... na... no Normal Superior a gente teve sobre essa avaliação, né, do... de como trabalhar a leitura e de como é... é... avaliar, isso a gente tem, né, na matéria de... de... de Português, né, então, isso... **isso eu tive na formação Normal Superior. Dar aula mesmo, né, como... é... é... apresentar, né, um livro, mas é mais assim, como você trabalha, como fazer um planejamento de aula para trabalhar a leitura, por exemplo, né, para estimular a leitura.** Isso eu tive... eu lembro disso.

Pesquisadora: Ok. E pra... a leitura pra... pro jovem hoje, a faixa etária que você trabalha, houve alguma reflexão nesses cursos?

Professora: **Na época não porque eu não cheguei no sexto ano, eu cheguei só até quarto ano, né, então eu tô fazendo agora esse caminho, né (...).**

LAURA

“Pesquisadora: ...e falando especificamente da literatura, então, na formação acadêmica, como que a literatura se fez presente na sua formação em Letras... além dessa disciplina da Antonieta?

Professora: **vô te ser bem sincera, assim, não... não... me marca, eu não tenho marcas além dessas, assim, é... de literaturas que me marcaram na Letras não, sabe,** eu fiz umas... algumas disciplinas no jornalismo também... tudo o que que tinha de optativa eu ia pro jornalismo, sabe, e fiz muita leitura de... fiz muita matéria também de literatura e cinema, então **eu lembro, assim, mais de coisas teóricas do que literárias em si, sabe (...).**

Pesquisadora: E as reflexões sobre ensino de literatura? Apareceram ao longo da sua formação?

Professora: **Se apareceu, Livia, foi na FaE. Assim... eu, hoje em dia, pensando, eu vejo, assim, eu uso raríssimas coisas que eu vi na Letras na sala de aula, muito pouco, assim, sabe. É... e eu acho que foi muito... num lembro, assim, de ter tido isso, assim, a forma que a gente vai trabalhar a literatura com os alunos. Não, não lembro.**

Pesquisadora: E alguma noção de literatura juvenil, assim?

Professora: **Nada. Nada.**

MÁRCIA

“Professora: (...) na faculdade eu era, assim, eu não queria ênfase em literatura não. Queria ênfase em... em linguística, mesmo, e tal. Foi... foi surgindo.. foi... fui ligando uma coisa com a outra e aí prevaleceu, né? É... mas, na verdade eu fiz meio a meio, eu fiz metade literatura, mais linguística que literatura, até porque, **eu acho que a oferta de linguística é maior.**”

“Pesquisadora: E ensino de literatura pra jovens, assim, na escola. A sua formação traz esse tipo de, de discussão?

Professora: Então... as coisas vêm, né, da faculdade, é... algumas coisas já lapidadas, outras pedras brutas, né, então... teorias bem ma... alguns professores têm pós-doutorado, né, o Brandão, por exemplo é um deles, a a... a... outros, se não me engano, a Sônia Queiroz também fez pós-doutorado, mas aí ela é da área de linguística. É... **então esses professores vêm com uma bagagem muito grande, então muitas vezes a coisa vem muito teórica...**

Pesquisadora: Uhum.”

“Pesquisadora: Sobre letramento literário você trabalhou alguma coisa na faculdade?

Professora: **‘Letramento literário’... Não... Só do letramento digital, esse foi trabalhado... mais recente, né? ‘Letramento literário’ não muito. Mas, era... tinha todo um estímulo pra, pra leitura, pra ensino de literatura e tudo mais.**

Pesquisadora: E a leitura de livros voltados pra um público mais juvenil? Cê chegou a fazer? Não?

Professora: É... **na faculdade não. Eu fiz... é... nessa... durante minha trajetória, durante a carreira** foi sobre... eu vi várias feiras de livros. É..., por exemplo, eu vi uma feira de livros no Colégio Tiradentes em 2016 em que a autora, que era uma adolescente de... era uma jovem de uns 19 anos ex-aluna da... do colégio.”

YARA

“Pesquisadora: (...) dentro dessa formação houve algum tipo de reflexão pro ensino de literatura?

Professora: **Não. Eu achei o curso assim, muito teórico, né? Eu tive experiências práticas quando eu fiz disciplinas na Faculdade de Educação. Na Faculdade de**

Letras, eu não me recordo de nenhuma disciplina ter me preparado pra o exercício mesmo de professora em sala de aula. Eu acho que isso tem muito a ver com a minha personalidade. Com a... é... com o meu interesse, né, de falar pros outros, de ouvir, de trocar pela minha forma de ser, do que pela minha formação. Eu acho que **a minha formação me ajudou muito com relação ao conhecimento**, né? Então o conteúdo hoje, por exemplo, eu acho que eu até consigo, claro, associar diretamente ao que eu estudei na faculdade. Mas a parte mesmo de prática, na Faculdade de Educação a gente teve experiência maior em relação a isso.”

CARMEN

“**Pesquisadora:** Carmen, me conta, e aí... Lá no curso de Letras da PUC, cê já me falou que existia muita teoria... e cê consegue lembrar se você teve algum tipo de estudo relacionado ao ensino de literatura?

Professora: Tinha... eu lembro da Professora Lurdinha, justamente essa que perguntou, que do... que que a gente lia, o que que a gente gostava... e que eu falei, né, que eu estudei o... *O Velho e o Mar*... era ela... **mas só que eu não me lembro tão bem dela ter... da gente ter lido igual eu falei. Mas assim, eu lembro que as aulas eram voltadas pra literatura, gênero, e tal...** mas assim...

Pesquisadora: Ensino de literatura pra jovens, ou no Ensino Fundamental, alguma discussão assim...?

Professora: Como... Como trabalhar com isso?

Pesquisadora: Sim.

Professora: Não. Não, não lembro não.”

ALBERTO

“(...) Agora me conta um pouquinho, e na sua formação, e aí pensando até mais essencialmente primeiro na Letras, e depois a nível de pós, as reflexões sobre ensino de literatura apareceram?

Professor: Não. Não, era mesmo teoria literária mesmo, infantojuvenil... Acho que não. Não tô muito lembrado disso não.

Pesquisadora: Então era mesmo teoria literária. Mas...

Professor: Não voltada pra... pro ensino da literatura.

Pesquisadora: Ah, tá, não voltada pro ensino.

Professor: É teoria literária, mas não pro ensino. Falava no desenvolvimento da criança, mas não pra prática em sala de aula, letramento literário, nada disso não, sabe?

Pesquisadora: Uhum.”

HELEN

“**Pesquisadora:** (...) Mas cê consegue lembrar das práticas de leitura da universidade, da graduação?

Professora: Pensando na literatura?

Pesquisadora: É.

Professora: Era assim... é assim... consigo me lembrar. Inclusive, é, **eu acho que eu li muito mais na literatura na... no Ensino Médio, do que na universidade.** Que as práticas de leitura da universidade, ou **elas eram textos mais acadêmicos, ou eram práticas de leitura pensando mesmo na literatura enquanto esse processo de avaliação, de fazer algum trabalho, algum projeto.** Nesse sentido. Já no Ensino Médio, não. (...) Então eu li muito no Ensino Médio. Na graduação, eu acho que eu li menos. Quando eu lia, eu lia mais nesse sentido de fazer trabalho, porque era solicitado. **E muita teoria. Aí sim, aí eu li literatura, mas pensando mais pelo viés teórico, mais nesse sentido.**”

“**Pesquisadora:** (...) e sobre o ensino de literatura para jovens, assim, para esse período do Ensino Fundamental... Essa discussão existiu no seu curso de Letras?

Professora: Ah, muito pouco. Muito pouco. Eu senti... Tô tentando lembrar isso, porque, assim, **minha memória é muito seletiva.** Ainda bem. Eu preciso guardar, ter espaço. Mas eu tô tendo que fazer esse movimento de tentar lembrar. **Eu me lembro pouco, porque, como ela é seletiva, se não tá aqui, é porque, se teve, não me chamou atenção. Nada que me provocasse esse interesse, pra depois poder depois resgatar isso na memória.** Mas eu me lembro muito pouco, assim, de trabalhos mesmo, pra discutir a formação do leitor. (...) Eu não me lembro de ter tido uma discussão, assim, que fosse interessante, que eu pudesse me envolver com ela não.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A leitura dos excertos reproduzidos no quadro 4 corrobora uma das hipóteses das quais partiu esta pesquisa, a da insuficiência de disciplinas que tenham como foco a formação de mediadores de leitura nos cursos graduação, visto que, nos depoimentos dos entrevistados, há unanimidade em relação a essa ausência nos currículos dos seus cursos universitários.

As falas dos docentes ouvidos revelam o papel de destaque dado à teoria literária nos seus cursos de Letras, em detrimento à leitura de obras e às reflexões sobre o ensino de literatura na Educação Básica. Percebemos, através desses discursos, o distanciamento existente entre a universidade e a realidade das salas de aula do Ensino Fundamental. Esse distanciamento fica patente, por exemplo, na fala da professora Márcia, que, durante a entrevista, chega a demonstrar certo encantamento ao se referir aos currículos dos professores universitários que conheceu na faculdade, mas denuncia a pouca utilidade prática dos conhecimentos que lhe foram apresentados por esses docentes: *“então esses professores vêm com uma bagagem muito grande, então muitas vezes a coisa vem muito teórica...”*.

Tânia, Laura e Yara, que, assim como Márcia, graduaram-se pela UFMG, marcam, em suas palavras, a ausência de discussões realizadas à prática docente nas disciplinas que são ministradas pela Faculdade de Letras, afirmando que as reflexões nesse âmbito ficam a cargo da Faculdade de Educação, em relação à qual, segundo Tânia, existe “um certo preconceito”. Essa última professora, inclusive, chega a expressar o desejo que tinha, quando estudante de graduação, de cursar uma disciplina que tivesse como foco o ensino de literatura e afirma que esse curso existia “na história da UFMG”, mas que nunca foi ofertado.

Embora Mariana não seja formada em Letras, mas sim em Comunicação Social, Normal Superior e Pedagogia Waldorf, conforme informado no capítulo anterior, entendemos que a apresentação da fala da docente é importante para a composição da análise que aqui se apresenta. Mariana atua como mediadora de leitura em uma turma de 6º ano como todos os demais entrevistados e seu discurso converge com o de outros participantes da pesquisa em um tópico que acreditamos merecer atenção: o fato de os docentes sinalizarem que a insuficiência de reflexões acerca do ensino de literatura nos cursos de graduação é sentida no exercício diário da docência, obrigando-os a buscarem, de forma autônoma, os conhecimentos necessários à sua atuação como mediadores de leitura da Educação Básica. Tânia, Mariana e Márcia, com falas muito semelhantes, afirmam que o aprendizado relacionado ao trabalho com a literatura na escola se deu, de fato, após a graduação, paralelamente ao exercício docência. Esses relatos, nas entrevistas, aparecem diretamente relacionados às práticas dos professores que, muitas vezes, privados, durante a sua formação, de reflexões acerca do ensino de literatura, tendem a reproduzir práticas a que tiveram acesso em idade escolar. Essa reprodução de práticas será discutida posteriormente neste trabalho, na seção destinada às escolhas literárias.

Helen e Laura, ao afirmarem, de forma semelhante, que não foram marcadas pelas leituras propostas pela universidade, acrescentam à discussão que aqui desenvolvemos a necessidade de a academia não se restringir à formação de pessoas aptas a falarem *sobre* leitura ou *sobre* técnicas de ensino da literatura. É preciso que a universidade se dedique à *formação de leitores literários* também – e sobretudo – nos cursos de graduação. Segundo Rösing (2009), “A mediação de leitura pressupõe a formação do mediador enquanto leitor e leitor de textos literários.”(p.137). Por concordar com essas ideias, acreditamos que as “práticas de leitura pensando mesmo na literatura enquanto esse processo de avaliação, de fazer algum trabalho, algum projeto”, conforme descritas por Helen, precisam ser repensadas, a fim de coexistirem, de forma mais equilibrada com aquele que deve ser o objetivo primeiro do estudo da literatura: a formação dos leitores de obras literárias.

As palavras de Carla trazem ao debate uma importante discussão relacionada ao fato de, no âmbito acadêmico, as reflexões especificamente relacionadas à formação do jovem leitor estarem restritas à pós-graduação. Nesta seção do texto, optamos por analisar apenas a formação inicial dos professores entrevistados, tendo em vista que, a nível de pós-graduação, os docentes possuem formações muito diversas, o que dificultaria o estabelecimento de parâmetros para a análise que aqui realizamos.

Não entendemos, neste trabalho, que a graduação tenha condições de oferecer todas as reflexões que serão necessárias para o exercício da prática docente, dispensando a necessidade de uma formação continuada por parte do professor. Nesse sentido, pensamos como Andrade (2004):

[...] devemos atentar para o fato já constatado da ineficácia de se insistir em conceber as práticas pedagógicas como consequência direta da formação recebida. Não podemos considerar a formação docente como um estoque de informações necessárias e suficientes para que o professor realize a sua tarefa de ensino (ANDRADE, 2004, p. 11).

Acreditamos, porém, que, se é a graduação que habilita os professores para o exercício da docência na Educação Básica, ela deve ser suficiente em relação às discussões que são imprescindíveis à atuação desses profissionais. Dessa forma, interpretamos os dados do *corpus* desta pesquisa como uma evidência da necessidade de revisão dos currículos dos cursos universitários que hoje se dedicam à formação dos mediadores de leitura do Ensino Fundamental. cremos que uma maior aproximação entre escola e academia é fundamental na busca de alternativas para uma formação de professores que atenda às reais necessidades desses profissionais.

Na busca por soluções para os desafios que hoje a formação de leitores nos impõe, é fundamental que, como pesquisadores, estejamos abertos para ouvir o que a escola tem a nos dizer. Nesse sentido, pesquisas que busquem dar voz aos professores, que de fato conhecem a realidade das salas de aula brasileiras, fazem-se cada vez mais necessárias. Para encerrar este tópico da discussão, citamos Guedes-Pinto (2005), que compartilha das ideias que aqui defendemos:

À medida que conhecemos melhor os professores, que compartilhamos suas experiências em relação às práticas de leitura e que tornamos acessíveis as múltiplas histórias que compõem sua formação de sujeitos leitores, estaremos também favorecendo que aproximações entre eles e a universidade se estreitem de maneira a construir interlocuções mais dialógicas (GUEDES-PINTO *et al.*, 2005, p.66).

3.2. As escolhas para os alunos

Ao longo desta seção, teremos como foco a atuação profissional dos sujeitos entrevistados, no que diz respeito a práticas e concepções de leitura literária evidenciadas pelas entrevistas. Apresentaremos e discutiremos, aqui, a questão das escolhas de títulos, tendo como foco os aspectos pelos quais se orientam os professores ouvidos ao selecionar as obras cuja leitura será proposta aos seus alunos.

Embora o foco desta investigação esteja nas percepções pessoais dos docentes ouvidos, os dados do *corpus* confirmaram a hipótese da qual partiu a pesquisadora, de que o contexto em que os profissionais atuam exerce influência direta nos processos de escolha de títulos literários. Assim, optamos por iniciar esta parte da análise com uma discussão acerca das *orientações institucionais* pelas quais os docentes entrevistados se norteiam no trabalho literário que realizam com as turmas de 6º ano. Definiremos, no tópico a seguir, 3.2.1, o sentido com o qual estamos empregando esse termo em itálico.

Após refletir sobre essas orientações que, em grande medida, direcionam os professores, passaremos à discussão sobre as escolhas literárias propriamente ditas. Em um primeiro momento, no item 3.2.2, apresentaremos a primeira etapa da análise a que os dados do *corpus* foram submetidos, na qual isolamos e descrevemos alguns elementos temáticos que foram identificados no conjunto das entrevistas como sendo representativos de aspectos que são considerados, pelos docentes ouvidos, nos processos de escolha de obras literárias para indicação aos estudantes do 6º ano, como por exemplo, a adequação temática, a extensão do texto ou o projeto gráfico. Posteriormente, no item 3.2.3, buscaremos organizar e discutir

os dados descritos no tópico anterior. Por meio de uma tabela, demonstraremos a presença dos aspectos anteriormente mencionados nas falas dos investigados, buscando evidenciar quais deles foram os mais recorrentes no conjunto das entrevistas.

No item 3.2.4, apresentaremos a segunda etapa da análise dos dados, uma categorização temática realizada à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A partir da categorização apresentada, realizaremos novas análises dos dados, visando a demonstrar as temáticas que, nas entrevistas do *corpus*, mostraram-se como mais recorrentes para justificar as escolhas literárias dos investigados para os seus alunos.

Por fim, no item 3.2.5, apresentaremos um levantamento, realizado entre os docentes participantes, de livros já indicados em turmas de 6º ano. Nesse último tópico, buscaremos demonstrar a diversidade de títulos que hoje circulam pelas escolas, apontando aqueles que se fazem mais presentes. Buscaremos, também, através das obras citadas pelos professores, apresentar algumas tendências em relação aos tipos de obras que hoje se fazem presentes nessa fase da escolarização.

3.2.1 A literatura e os direcionamentos institucionais

Neste tópico, discutiremos as respostas obtidas às questões do roteiro-base que buscavam investigar a existência de orientações institucionais em relação ao trabalho realizado pelos mediadores de leitura entrevistados nas escolas em que trabalham.

Ao eleger o termo “orientações institucionais” para fazer referência aos dados focalizados nesta seção, buscamos abranger os diversos tipos de apontamentos feitos pelos docentes em suas falas, quando questionados acerca das influências que os contextos escolares em que atuam exercem em relação às escolhas literárias que realizam: matrizes curriculares próprias, determinações de superiores,

orientações presentes em livros didáticos e Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. Para direcionar as discussões acerca das informações obtidas nas entrevistas, selecionamos os trechos a seguir, que integram o quadro 5:

QUADRO 5 - A literatura e os direcionamentos institucionais

TÂNIA
<p>“Pesquisadora: E essa matriz... ela tem uma parte específica que trate do ensino de literatura no Fundamental?</p> <p>Professora: No Fundamental dois?</p> <p>Pesquisadora: Fundamental II, sexto ano até, mais especificamente, que é a sua série.</p> <p>Professora: Lívia, ok. Eu acredito que algo direcionado pra literatura não, eu sei que ela tem uma parte do Ensino Médio, com certeza, né?!... porque você aí já tem até o professor próprio do Ensino Médio. Posso... pode ser que eu esteja enganada neste momento, mas algo específico da literatura não, ela tem a questão do trabalho com gêneros literários, né?! mas aí a gente faz o nosso planejamento dividido em Leitura e os seus descritores, a Produção de texto e uma parte de Estudos linguísticos, né?! E aí nós trabalhamos dentro da leitura... aí sim nós temos os descritores da literatura mesmo, que é o trabalho com gêneros... é... com gêneros textuais, mas não com essa descrição que é feita no Ensino Médio, que aí já é um outro professor, já tem uma coisa mais voltada para a literatura mesmo.</p> <p>Pesquisadora: Mas dentro desses descritores da parte de leitura, você consegue me dizer, assim, algum?</p> <p>Professora: Específico? Aí a gente tem da poesia, né, a gente trabalha essa linguagem poética; a gente trabalha com os meninos é... a questão da construção da narrativa, que é o desfecho, complicação ou conflito, clímax e o... falei ao contrário. A situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. Então... essas orientações nós temos... construção de personagem... ponto de vista de autor...diferenciar quem que é o autor da obra, falar do eu-lírico... esse caminho a gente já vai traçando, porque aí, quando ele chega no Ensino Médio, ele já tem essas noções específicas.</p> <p>(...)</p> <p>Pesquisadora: Mas na Língua Portuguesa, pelo que eu tô entendendo, vocês trabalham 3 livros por etapa, é uma determinação institucional.</p> <p>Professora: Aqui no Padre Vieira a gente pode variar entre três e dois, tá?! No Divina Misericórdia é uma determinação institucional, são três por etapa.”</p>
CARLA
<p>“Pesquisadora: Ok. É... e nessa... aqui na escola... vocês têm algum tipo de matriz curricular, algum documento que oriente o trabalho de vocês?</p> <p>Professora: Tem... o projeto...</p> <p>Pesquisadora: E nessa matriz... você sabe me dizer, assim, o que que ela contempla, na parte de Português, lógico, especificamente? É... como que ela é organizada...?</p> <p>Professora: ...Não lembro...</p> <p>Pesquisadora: Mas você sabe me dizer se ela tem... para as turmas... no caso... é... meu foco é o sexto ano... se ela tem alguma orientação a respeito do trabalho com os livros literários?</p> <p>Professora: Ah, tá. Seria trabalhar um livro por bimestre, né, trabalho ou prova... geralmente prova... eu não gosto muito de prova. Você pode escolher, o professor pode escolher... ou um trabalho ou prova... mas do sexto ao nono aqui o professor de Português teria que trabalhar um livro por bimestre.</p> <p>(...)</p>

Pesquisadora: (...) E... a respeito da escolha desses livros ou do que trabalhar... né... assim... a matriz fala mais especificamente ou não?

Professora: Não. **Cada professor, né, olha a turma... de acordo com o perfil... e escolhe... nós temos a liberdade aqui,** cada um... escolhe a sua turma... o seu livro.”

MARIANA

“**Pesquisadora:** Mas, é... vocês... eu vi que você tem bastante liberdade pra organizar... mas existe uma **matriz curricular**, algum documento que ampare...?”

Professora: Sim, tem, **tem um currículo, tem um currículo da Pedagogia ((Waldorf))** e que segue um currículo do MEC, só que a gente organiza de forma diferente, a gente traz o conteúdo de forma diferente, né, a gente traz, é..., é..., é bem vivenciado mesmo, assim. Não é... nós não temos livro didático, então todo conteúdo é apresentado pela professora de classe, então eu estudo. (...)”

“**Professora:** Ah, então... **no curso de Pedagogia Waldorf aí eu já tive essa... é... essa indicação desses livros** é... todos... aí veio até a professora, a professora que a gente fez por módulos. Então teve um módulo só primeiro e segundo anos, outro terceiro e quarto, quinto e sexto... e aí todo final de... de módulo, né, e a professora trazia cada conteúdo e quando chegava na... na parte da literatura ela sem... do Português, do que ia ser trabalhado por Português, **ela sempre dava essas, essas dicas do que trabalhar, do que oferecer de leitura para a turma. (...) E aí todo módulo aí tinha a literatura indicada pra aquela, pra aquela série, né, tinha uma literatura, assim, básica, indicada, que o professor pode optar ou não.**”

LAURA

“**Pesquisadora:** E nessas matrizes ou nesses planejamentos, tem alguma seção específica que trate da leitura, do ensino de literatura?”

Professora: Não, **assim de cabeça eu não sei te falar.** Eu posso olhar depois e te mando, assim, a foto pro cê ver o que que tem. Eu sei que **provavelmente a do São Mateus tem algum tópico**, assim, de... porque existem todos esses trabalhos, né, de leitura mesmo, mas específico, assim, específico de como trabalhar a leitura, não sei te falar de cabeça, assim.

(...)

Pesquisadora: E aí, em relação à escolha dos livros, você até me colocou que no São Jorge é bem livre, é... mas então no São Mateus, que é mais amarrado, qual que é a orientação pra escolha desses livros?

Professora: **Na verdade, ela também é livre, o que... o que acontece é o seguinte... o São Jorge é assim: se eu não quiser dar o livro, eu não dou. No São Mateus, eu sou obrigada a dar um paradidático, entendeu? Mas a escolha também é por minha conta.**”

MÁRCIA

“Às vezes eu tô aqui na biblioteca e vejo, vou lá, levo os alunos, porque nós temos a nossa aula de literatura lá na biblioteca e na sala de aula. (...) **mas aqui não tem, aqui nessa escola não tem... até porque a bibliotecária não é efetiva... não tem um plano de leitura, aqueles planos e leitura, é... quanto a projetos, né, de literatura, existe um nome que eu esqueci agora. Não é ‘Projeto de literatura’, ‘Projeto literário num sei o que pedagógico’ voltado pra isso... Deve estar no, no plano pe... no projeto pedagógico da escola,** essa parte de literatura. Com certeza está. Mas eu até já vi algumas reuniões, dei uma lida.”

“(...) Então o contato é esse, **além do livro didático que vem com vários textos literários,** vem com Rubem Braga, vem com Veríssimo, vem com Cecília, com Drummond, com todo mundo. Com Henriqueta e todos outros. O livro didático é um leque, mas não dá pra trabalhar com todos os textos.”

YARA

“Pesquisadora: Me conta um pouquinho agora do Português especificamente. A escola tem algum tipo de matriz curricular?

Professora: **Tem. Tem, a gente tem a... Tem as diretrizes**, né, a gente trabalha com... isso é geral aqui na escola, né, não é o professor que... que coloca... a seleção também do... **todo o material didático, a gente trabalha com a Editora Positivo, então a gente faz todo o planejamento, todo o cronograma dentro desse projeto dessa editoria, que tá dentro dessas diretrizes da escola.** Né? Aí é... o trabalho de Língua Portuguesa ele é feito com uma carga horária também... eu não sei como é, tem três anos que eu tô só aqui, né? Eu **não sei se ele é padrão de todas as escolas**, né? Mas aqui a gente tem uma carga horária de três aulas só pro conhecimento de língua mesmo. (...) Então eu trabalho com três... A carga horária, né, de três horas-aula de português e tem duas horas-aula de redação, né? Onde **a gente trabalha redação e literatura juntos.** Né? Então **a proposta da escola é que a gente consiga alinhar o gênero que os alunos estão lendo, com o gênero que eles estão produzindo**, né? Então **pra eles assimilarem a partir da leitura aquela construção do gênero e, na hora da produção, eles conseguem, né, desenvolver melhor.**

(...)

Pesquisadora: Tá. E aí cê me falou que tem essa matriz curricular, e essa matriz traz algum direcionamento que ajuda na seleção desses livros, além dessa questão do gênero? Assim, o que se espera do aluno...

Professora: Não. **Específica de literatura não.** Né? A gente tem sim aquelas, é... competências e habilidades, né, que a gente precisa desenvolver com os alunos, né? E na hora de elaborar atividades também a gente pensa tudo isso, mas é... **não é um direcionamento específico pra essas escolhas literárias. Essas escolhas literárias, elas são... elas não estão ainda bem... alinhadas. Não existe esse direcionamento específico, sabe? Com relação à... à leitura literária.** Eu, na minha interpretação, né, eu não... Eu vejo mais isso dentro do estudo de Língua Portuguesa, né, de formação do... do... **das regras da língua, isso eu percebo mais forte, dentro das diretrizes.”**

CARMEN

“Pesquisadora: Sim. E vocês têm, aí falando no caso do Português especificamente, mas isso se aplica a outras também, lógico. Algum tipo de matriz curricular, algum tipo de documento que oriente esse trabalho?

Professora: De Português?

Pesquisadora: Sim.

Professora: Temos o plano curricular, né? A gente segue o plano curricular e o livro didático que a gente... também é... adota.

Pesquisadora: Esse plano da rede.

Professora: É, o plano da rede.

Pesquisadora: **Nada específico da escola.**

Professora: **Não. O plano curricular eu acho que não é nem o da rede, é da... Parâmetros Curriculares...**

(...)

Pesquisadora: Uhum.

Professora: **E a gente segue os Parâmetros Curriculares.**

Pesquisadora: E aí, nesse trabalho que você faz... Então cê tem os PCNs e o livro, aí cê constrói algum tipo de planejamento, não? Como que é?

Professora: **É. Nós... Nós trabalhamos com o livro...** Eu gosto muito de livro didático. Assim, eu gosto... **Eu acho assim, que se tem um plano ali do livro didático, a gente tem que cumprir.”**

ALBERTO

“Pesquisadora: E lá vocês têm uma matriz curricular?

Professor: Temos.

Pesquisadora: Essa matriz, pelo que cê tá me falando aí, traz alguma coisa específica pro que vai ser lido em cada série?

Professor: **Traz. Traz, trazia mais forte antes, mas a gente tem desengessado, e isso tá ficando bacana na nossa escola... Era obrigatório mesmo algumas leituras, as leituras do sexto ano, as leituras do sétimo ano, que isso era um absurdo... (...)** Mas tem sim uma matriz curricular, **a gente tenta colocar um livro fundante no sexto, um no sétimo, um no oitavo... Porque a narrativa de enigma é importante no sexto, no oitavo eles priorizam pelo menos um livro de narrativa de terror... Tá? E por aí vai.**
(...)

Pesquisadora: Essa lista que existiu, ela vem com... que existe, ou que existiu, eu não sei, ela vem acompanhada das habilidades, ela vem acompanhada de objetivos, ou é uma lista pura e simples assim?

Professor: Essa pergunta ela é muito boa. **Eu até hoje não sei que lista que é essa, quem foi que criou essa lista... Eu perguntei pra uma coordenadora lá da escola, 'e aí, quem, que lista que é essa? Eu não posso escolher meus livros?' 'Não. Essa lista é de uma doutora da USP quem fez pra gente, e tudo...' eu falei 'como assim?', né? E ela não conseguia entender. Mas as coisas tão ficando mais leves lá, e a gente tá mexendo, podendo escolher... Eu acho que agora é muito mais o medo da gente de arriscar, porque a coisa tá bem diferente, por conta da mudança de direção e tudo, do que de fato um problema de seguir alguma lista. Mas é uma lista que alguma doutora fez lá da USP.**

Pesquisadora: E aí cês ganharam de presente.

Professor: Ganhamos, é. **Ela não sabe nem dizer quem é que foi a doutora. Mas é uma doutora.**

Pesquisadora: Uhum. E aí vocês hoje têm uma orientação de indicação dos livros da escola, que é feita com base na quantidade? Por exemplo, cês têm que indicar... eu acho que cê falou isso...

Professor: Ah tá. **Não, não, tinha essa quantidade, eram três livros por etapa. Agora não tem mais essa obrigatoriedade não.** Até porque ficava uma... uma coisa forçada, né? **Tem etapa que dá pra trabalhar três, tem etapa que a gente trabalha dois...**

(...)

Professor: A matriz curricular dessa escola tradicional ela prioriza noventa por cento a gramática. Cê vê lá, se tem trinta páginas de matriz, vinte e sete são pra gramática e três são pra literatura. Aí você já vê o peso que eles querem dar pra coisa. E a gente tem um programa gigantesco pra passar de gramática mesmo, de textualidade, dos gêneros textuais, enfim, e aí a gente tenta verificar como é que a gente faz isso dentro de uma escola tradicional, é muito difícil, Lívia. Muito difícil. Tá? (...)

Pesquisadora: (...) Existem, dentro dessas habilidades, habilidades, por exemplo, de leitura, de leitura literária?

Professor: **Existem. Existem. Mas as habilidades de literatura que lá estão, elas estão muito mais pra um aluno de Ensino Médio, aquela concepção de... histórica, contextual histórica, enfim, tem... Tem habilidades que são muito mais do Ensino Médio, do que habilida... Uma habilidade específica, por exemplo, voltada pro letramento literário de uma... de um sexto, de um quinto, de um quarto... não tem isso não.** Tanto é que tem... tem a matriz e tá lá sexto, sétimo, oitavo, nono, primeiro, segundo e terceiro. E tem um "zizinho" lá de que ano que começa. **As matrizes de literatura todas começam a partir do nono ano. Então cê já vê também que tem um outro tipo de olhar.**

Pesquisadora: Sim.

Professor: E aí o quê que tem lá? Tem lá na Língua Portuguesa uma ou outra... **uma ou outra habilidade que fala sobre trazer do texto... Mas que não tá lá na parte de Literatura.** Tem uma confusão epistemológica muito grande, sabe?"

HELEN

"Pesquisadora: É como que você se orienta, tem uma matriz aqui da Escola Mineira de Aplicação?

Professora: Tem, tem. O Aplicação tem uma matriz.(...)

Pesquisadora: E essa matriz, ela tem habilidades e competências relacionadas à literatura pro sexto ano?

Professora: Tem.

Pesquisadora: Especificamente?

Professora: Tem. Tô tentando lembrar aqui. Tem. Tem habilidade pro sexto ano, inclusive, pra todos os anos escolares, tem. De... tô tentando lembrar qual habilidade que tá lá, descrita. Mas... **formação de leitor literário a gente tem. Nós temos habilidades e competências de literatura.** Lá, a gente divide em eixos. Então oralidade, tem a parte de reflexão linguística, tem a leitura e interpretação, e tem literatura, essas partes.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A leitura dos excertos reproduzidos no quadro 5 revela que, de modo geral, diretrizes relacionadas à escolha de livros para leitura no 6º ano não estão presentes nas orientações institucionais que são oferecidas aos docentes. A maior parte das falas mostra que, mesmo naquelas escolas em que existe uma matriz curricular própria, as indicações relacionadas à formação dos leitores literários no Ensino Fundamental geralmente são imprecisas ou, até mesmo, inexistentes. Em muitos casos, as orientações relacionadas à leitura literária restringem-se à obrigatoriedade de indicação de títulos para a leitura de todos os alunos, algumas vezes, inclusive, em quantidade e frequência predeterminadas. Os objetivos que justificam essa obrigatoriedade de leitura, porém, não são explicitados aos docentes na maior parte dos casos, fazendo, assim, com que os professores não tenham parâmetros claros para se orientarem nos momentos de escolha.

Tânia, que leciona em duas grandes escolas privadas, revela que o seu trabalho é conduzido por matrizes curriculares próprias das instituições. No Colégio Padre Vieira, a elaboração desse documento é feita coletivamente pelos próprios professores. No momento das entrevistas, inclusive, essa matriz estava sendo reelaborada com base nos descritores do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). No Colégio Divina Misericórdia, que pertence a uma rede de ensino, a orientação curricular é entregue pronta aos docentes, que não participam do processo de construção. A professora informa que, em ambas as instituições, os planos curriculares não contemplam o ensino de literatura para o Fundamental. Ela chega a afirmar, inclusive, que a “literatura mesmo” é trabalhada apenas no

Ensino Médio, revelando, assim, a concepção de que não reconhece as leituras propostas aos jovens do 6º ano como uma forma de ensino da literatura.

Ao se referir à construção dos seus planejamentos anuais e trimestrais, Tânia revela que esses documentos geralmente são estruturados em torno de três eixos: “Leitura”, “Produção de texto” e “Estudos linguísticos” e que os descritores que dizem respeito à literatura, tomada pela docente como sinônimo de “trabalho com gêneros textuais”, contemplam questões teóricas relacionadas à construção dos textos literários e visam à preparação do aluno para o Ensino Médio, quando ele estudará, de fato, a literatura, inclusive com um professor específico. Essa percepção, aqui identificada por meio das falas de Tânia, não se trata de uma idiosincrasia, ou seja, de uma particularidade dessa professora. Em verdade, essa orientação de um trabalho que tenha como norte os gêneros textuais é muito presente na fase de escolarização em que a docente atua, sobretudo por influência dos materiais didáticos que são adotados pelas escolas.

As falas de Tânia apresentadas no quadro 5 permitem uma importante associação àquelas presentes no quadro 4, apresentado na seção anterior, que tratava da formação acadêmica dos investigados: a docente da Educação Básica, guardadas as devidas proporções, reproduz práticas de estudo da literatura presentes no âmbito universitário. Ao discorrer sobre a estrutura do seu curso de graduação, Tânia enfatizou que os estudos eram focados na “teoria literária pura”. De modo semelhante, ao falar sobre o modo como trabalha a literatura no Ensino Fundamental, a professora revela um foco essencialmente teórico: *“...a gente trabalha com os meninos é... a questão da construção da narrativa, que é o desfecho, complicação ou conflito, clímax e o... falei ao contrário. A situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho. (...) construção de personagem... ponto de vista de autor... diferenciar quem que é o autor da obra, falar do eu-lírico...”*. As falas de Tânia reafirmam o que já havia sido constatado por Lajolo (1993), em *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*:

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário, a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto

didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e refazer-se, a ponto de ficar quase irreconhecível (LAJOLO, 1993, p. 15).

Carla, que trabalha em uma escola pública estadual, quando questionada sobre a existência de um documento que oriente o trabalho pedagógico, cita um “projeto”, que, provavelmente, é o projeto político pedagógico da instituição. Entretanto, ao ser interrogada sobre o conteúdo desse documento, a professora não fornece informações precisas. Em relação aos livros literários, Carla afirma existir uma orientação de que seja trabalhado um título por bimestre, mas que não existem parâmetros que direcionem a escolha: *“Cada professor, né, olha a turma... de acordo com o perfil... e escolhe... nós temos a liberdade aqui, cada um... escolhe a sua turma... o seu livro.”*

Mariana relata que a escola em que trabalha não tem uma matriz própria, mas que segue um currículo geral da Pedagogia Waldorf, que é elaborado com base nas orientações do MEC, provavelmente os Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo a professora, no curso de capacitação dessa Pedagogia, são dadas dicas de leituras que podem ser oferecidas aos alunos em cada fase da escolarização. Na próxima seção deste trabalho, que terá como foco as escolhas literárias, mostraremos que Mariana, ao selecionar os livros que indica aos alunos, orienta-se, em grande parte das vezes, pelos conteúdos que estão sendo trabalhados no momento, sobretudo na disciplina de História. Considerando essa informação, é possível interpretarmos de forma mais clara as orientações recebidas pela docente no curso preparatório: as dicas oferecidas estão relacionadas a títulos que permitem um diálogo com os tópicos previstos na matriz curricular e conferem às leituras uma função de “apoio didático” (*“a professora trazia cada conteúdo e quando chegava na... na parte da literatura ela sem... do Português, do que ia ser trabalhado por Português, ela sempre dava essas, essas dicas do que trabalhar, do que oferecer de leitura para a turma.”*).

Laura, assim como Tânia, trabalha em duas escolas privadas que possuem matrizes curriculares próprias. Em sua fala, a professora explica que ambas as instituições oferecem liberdade na escolha de livros a serem indicados para os alunos. Entretanto, ela destaca que, no Colégio São Mateus, existe a obrigatoriedade do trabalho com um título por etapa e, no Colégio São Jorge, não. Relativamente às

orientações presentes na matriz curricular sobre o ensino de literatura, Laura revela desconhecimento. A docente chega a afirmar que provavelmente há algum tópico que trate do assunto, já que a escola desenvolve vários trabalhos relacionados à questão da leitura, mas que não sabe dizer isso de forma precisa.

Yara, também professora da rede privada, informa que a escola em que trabalha não possui uma matriz curricular própria e segue as diretrizes curriculares do sistema de ensino a que pertence. Nessa instituição, os planejamentos dos professores são construídos com base no material didático adotado e preveem três aulas semanais para conhecimentos linguísticos e duas para redação. Segundo a docente, a leitura é explorada junto com a produção de textos, pois a proposta da escola é que haja uma associação do gênero textual que está sendo lido ao que está sendo produzido. Em outras palavras, a escola em que Yara leciona propõe que a leitura literária seja tomada como modelo para a escrita, *“... pra eles assimilarem a partir da leitura aquela construção do gênero e, na hora da produção, eles conseguirem, né, desenvolver melhor.”* A professora destaca, ainda, que as diretrizes curriculares não trazem orientações específicas em relação à escolha de livros e conferem maior importância aos conhecimentos linguísticos do que às habilidades de leitura. Em outros momentos da entrevista, Yara informou que trabalha com uma média de duas obras por etapa letiva (trimestre).

Carmen e Márcia, ambas professoras da rede pública, não mencionam a existência de matrizes curriculares específicas das instituições em que lecionam e nem de qualquer projeto institucional que vise à formação de leitores literários. A professora Carmen, ao longo das suas falas, cita os Parâmetros Curriculares Nacionais como diretriz do trabalho pedagógico que realiza. As duas docentes, também, apontam o livro didático como direcionador das suas aulas e não mencionam a existência de planejamentos próprios. Durante as entrevistas, quando questionadas sobre a presença da literatura nas suas turmas de 6º ano, tanto Carmen quanto Márcia abriram o livro didático para sinalizar a diversidade de textos literários que o compõe e a presença de dicas de leitura ao final de várias unidades. Nas escolas em que as docentes trabalham, não existe a obrigatoriedade de indicação de obras literárias

para a leitura dos alunos; a opção pela leitura fica exclusivamente a cargo das professoras.

Alberto, que trabalha em uma escola privada bastante tradicional, informou que a instituição possui uma matriz curricular própria, que, recentemente, passou por um processo de reelaboração. Como a escola pertence a uma rede de ensino, essa matriz é comum a todas as unidades distribuídas pelo país. Segundo o docente, nessa matriz predominam habilidades relacionadas aos estudos gramaticais e, apesar de existir uma seção destinada à literatura, ela se inicia no 9º ano. Alberto acrescenta que, nas orientações curriculares, estão ausentes habilidades relacionadas ao letramento literário dos leitores mais jovens e que a parte de literatura é fundamentada em uma concepção histórica e voltada para o Ensino Médio.

Dentre o grupo de professores ouvidos, Alberto foi o que mais se estendeu ao responder o questionamento sobre as orientações institucionais relativas ao trabalho com a literatura no 6º ano. De acordo com o docente, que está há mais de dez anos na mesma escola e com a mesma série, a instituição vem passando por um processo de mudança no que diz respeito à escolha dos títulos literários a serem indicados aos alunos, em virtude de uma troca de coordenação. Há alguns anos, era obrigatória a indicação, pelo professor, de três livros de literatura a cada trimestre para a leitura de todos os estudantes. A escolha desses livros era feita com base em uma lista de “títulos possíveis” presente na matriz curricular de Língua Portuguesa. Alberto relata que já questionou uma coordenadora sobre a possibilidade de escolher os livros que indicaria aos seus alunos, mas que teve uma resposta negativa. O professor também conta que, quando interrogou essa coordenadora sobre a procedência da lista de títulos, recebeu como resposta que a elaboração havia sido feita por uma “doutora da USP”. Em sua fala, o professor deixa clara a sua desaprovação ao documento imposto aos docentes e critica o fato de sua superiora julgar a titulação da autora do material como um argumento suficiente para que o teor dele não fosse questionado: *“Ela não sabe nem dizer quem é que foi a doutora. Mas é uma doutora.”*

Relativamente às orientações atuais que a escola dá aos docentes sobre a adoção de obras literárias, Alberto informa que continua sendo obrigatória a indicação de livros para leitura, mas que a quantidade não é mais fixa; o professor pode optar por três ou duas obras a cada trimestre. Outra mudança diz respeito à escolha das obras: a seleção a partir da matriz curricular não é mais obrigatória, os professores passaram a ter liberdade para optar pelos livros cuja leitura desejam propor aos seus alunos. Entretanto, segundo Alberto, apesar de a “lista de livros possíveis” não possuir mais o mesmo significado para a direção da escola, os educadores ainda não conseguem desconsiderá-la por completo, talvez por “medo de arriscar”.

Os fragmentos da entrevista de Alberto evidenciam o peso opressivo que esse documento que relaciona os títulos passíveis de adoção exerceu sobre a equipe de docentes durante muitos anos e demonstram que, ao ser apresentado como algo revestido de autoridade acadêmica, o texto foi colocado em uma posição incontestável pela coordenação da escola. Embora não concorde com a obrigatoriedade de títulos para cada série, Alberto demonstra que a antiga lista ainda representa uma zona de conforto para os professores, que, ao recorrerem a ela, sentem-se seguros em relação às obras que a integram. De modo geral, segundo o docente, as indicações literárias atuais têm associado os títulos “fundantes”, presentes na matriz curricular, e as novas escolhas feitas pelos docentes.

Helen, a última professora cujas falas encontram-se reproduzidas no quadro 5, trabalha em um colégio de aplicação universitário que possui uma matriz curricular própria. Segundo a docente, esse documento é composto, para todos os anos de escolarização, por um eixo relacionado à formação do leitor literário. A professora, porém, não fala de forma específica sobre as habilidades que essa parte da matriz relaciona para o 6º ano. Helen afirma que não existem orientações institucionais a respeito da quantidade de livros que devem ser lidos pelos alunos ao longo do ano letivo e que a lista de materiais solicita a aquisição de dois títulos por estudante a cada ano, mas que as obras pedidas não são as únicas trabalhadas durante o período letivo. Ao longo da entrevista, ela também informa que não existem orientações institucionais precisas a respeito da escolha dos livros que serão lidos pelos estudantes; o docente possui liberdade para propor as obras de acordo com os seus próprios critérios.

A análise comparativa das falas anteriormente discutidas revela que, de modo geral, os professores não dispõem de orientações institucionais precisas capazes de direcioná-los na escolha dos livros literários que indicarão aos seus alunos. Dentre os nove professores ouvidos, apenas uma, Helen, relata que a matriz curricular da escola em que leciona possui um eixo temático composto por habilidades que visam à formação do leitor literário. Mesmo na matriz curricular da escola em que Alberto trabalha, que existe uma lista de obras indicadas pela instituição, as habilidades relacionadas ao processo de formação dos estudantes como leitores de literatura estão ausentes. As falas dos docentes entrevistados evidenciaram que, tanto em instituições que possuem matrizes próprias – algumas vezes construídas com a consultoria de professores do meio acadêmico – quanto naquelas que se orientam apenas pelos documentos oficiais como os PCNs, faltam, aos docentes, indicações capazes de auxiliá-los nos processos de escolhas de obras para indicação aos jovens leitores do 6º ano. Diante da obrigatoriedade – essa sim presente nas orientações repassadas aos professores – de adoção de títulos para leitura, resta aos docentes a escolha com base em critérios próprios, definidos, muitas vezes, de forma subjetiva, como será demonstrado no próximo tópico deste capítulo.

3.2.2 Inventariando o *corpus*: uma descrição dos aspectos considerados nas escolhas

Conforme informado no capítulo 1, esta pesquisa partiu do objetivo geral de investigar os critérios mobilizados por professores de Língua Portuguesa atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental ao selecionarem títulos literários para a indicação aos seus alunos. Ao longo deste tópico, buscaremos discutir essa questão, demonstrando quais são os aspectos observados pelos docentes ouvidos como direcionadores das escolhas que realizam.

Relativamente às indicações de obras que ocorrem no âmbito da sala de aula, faz-se necessário esclarecer que, em um primeiro momento, desejávamos observar apenas as situações em que elas estão associadas à obrigatoriedade de leitura por parte de todos os estudantes de uma turma e, por isso, quando foram realizados os

contatos com os professores, a prática de indicar títulos para a leitura obrigatória foi colocada como pré-requisito para a participação no estudo. Entretanto, no desenvolvimento das entrevistas, foi possível constatar que duas das professoras participantes, Carmen e Márcia, ao contrário do que haviam declarado no primeiro contato com a pesquisadora, não têm a prática de propor leituras obrigatórias sistematicamente, nos moldes que desejávamos observar. Mesmo assim, optamos pela inclusão das falas dessas professoras no estudo, já que percebemos que a prática de indicar obras aos estudantes está presente no dia a dia das docentes, ainda que de modo mais informal, e que essas indicações são fundamentadas em razões semelhantes às aquelas que direcionam os demais investigados.

Nas entrevistas, questionamos os sujeitos a respeito daquilo que levam em consideração quando escolhem uma obra literária para indicar aos estudantes de 6º ano. O quadro 6, apresentado a seguir, relaciona fragmentos de respostas que orientarão as discussões a serem desenvolvidas ao longo deste tópico.

QUADRO 6 - As escolhas para os alunos

TÂNIA
<p>“(...) nós fazemos a escolha aqui no Padre Vieira por etapa do livro, tanto do paradidático em geral... do literário, né, a partir da necessidade dos meninos de cada etapa (...)” *****</p>
<p>“(...) a gente busca aquilo que de uma certa forma dialogue como que vai ser produzido nas aulas de redação (...)” *****</p>
<p>“(...) você não vai adotar uma obra que oferece uma linguagem muito complexa ou que o tema é muito abstrato para eles (...)” *****</p>
<p>“(...) no Divina Misericórdia a gente fecha ((a lista com os títulos indicados para leitura)) antes do final do ano. Aqui não, a gente fecha por etapa.” *****</p>
<p>“(...) a primeira etapa a gente trabalha com <i>Aventura da escrita</i> e trata da linguagem verbal, não verbal, dos símbolos, como que nasceram as letras... aí depois a gente trabalha um pouquinho de mistério (...)” *****</p>
<p>“(...) desde a segunda etapa... os professores já começam a trocar uma ideia: “Ah... eu vou trabalhar isso na terceira etapa... eu vou trabalhar isso... Você sabe de algum livro?” Ou o professor de história vem: “Ah... eu recebi esse livro da editora... você não tem interesse em trabalhar e tal...?” *****</p>
<p>“(...) para fazer essa escolha ((dos títulos que serão adotados)), a primeira coisa que eu busco é se tá um tema que a gente vai trabalhar na etapa, então, por exemplo, a gente vai trabalhar geralmente é narrativa fantástica e contos de mistério na primeira etapa, então eu vou buscar livros assim.” *****</p>

“(...) eu peço as editoras os livros e leio livros, aí eu faço uma análise, se o **vocabulário é bom**, se tá dentro do que os meninos conhecem e puxo um pouquinho, se é compreensível, se é **bem-escrito**... se é... geralmente **os livros didáticos mesmo eles têm umas indicações, então eu vou atrás daquelas indicações** pego aquelas indicações e aí **a gente troca muita ideia com os colegas.**”

“**Pesquisadora:** Você sabe como que é feita essa divisão? Você me falou assim: “Esses aqui são de sexto ano”. **O que que determina que eles são de sexto ano?**

Professora: **Dentro das editoras, eles têm uma... isso já vem pra gente... a própria editora tem no catálogo aqueles livros que permeiam o sexto e sétimo ano** e aí, a partir da turma que a gente tem, a gente faz a leitura e fala: “Não, isso aqui tá muito para eles...” (...) mas tem uma indicação mesmo... **as próprias editoras já vão fazendo isso e as bibliotecárias vão passando isso para a gente também.**”

“(...) **As bibliotecárias também tem um papel muito importante nesse momento**, porque elas **fazem a ponte entre professor e editora** e ela já sabem: ‘Ah, Tânia, **esses livros são do sexto ano mais bacanas que a gente vai ter sobre isso**’, então.. assim... elas fazem o papel muito importante.”

“E uma outra vez aqui também a gente trabalhou com um livro de Carlos Drummond de Andrade, ele escreve cartas pra Mário de Andrade, só que **as ilustrações do livro são muito fechadas, muito escuras, muito depressivas**, então os meninos falaram: “Nossa... essas imagens são muito depressivas, a gente não gosta” e aí a gente percebeu que tava muito pra eles, **então tinha que ser uma coisa mais alegre.**”

“*O diário de Pilar*, por exemplo, **é um livro todo ilustrado**, assim... um livro ilustrado assim... tem a parte escrita... mas o forma... **o layout do livro** é diário, tem uns *post-its* colados, **é uma coisa moderna**. Cê abre o livro do Pedro Bandeira, **é o título do capítulo, uma pequena ilustração e dá-lhe texto! E os meninos não querem muito isso.**”

“**O coordenador de Português, ele faz algumas exigências.** Então muitas vezes a gente não gostaria de trabalhar com certo gênero, mas fala ‘não, é importante que seja esse tipo de gênero. É importante que tenha...’ por exemplo, **narrativa de enigma** no Divina Misericórdia é obrigatório no sexto ano.”

“(...) como lá são três livros ((por trimestre)), **eu optei por títulos menores, porque o tempo de leitura é menor. Então todos os livros têm mais ou menos umas cento e vinte páginas... Não mais do que isso.** No sexto ano sim.”

“(...) **no Narrativa de Enigma, no ((livro)) roxinho, discute muito Sherlock, então eu busquei uma adaptação pro sexto ano.** Então quê que eu fiz? **Peguei o catálogo das editoras, olhei sexto ano qual Sherlock disponível**, e achei esse, que eu não me lembro de qual editora que ele é, pedi o exemplar pra editora... Na verdade eu havia pedido dois exemplares, um do Sherlock Holmes, *O Signo dos Quatro* e outro. A editora só me mandou um, aí eu li, **achei fininho**, não achei que os meninos fossem ter problema, e coloquei na lista.”

CARLA

“Este ano eu estava tentando aproximar eles da... da leitura, né, então o que que eu fiz... **eu tentei trazer a... Coleção Vaga-Lume, né, que nós gostamos muito**... e é um livro que chama atenção, são livros que chamavam a atenção... (...) Aí eu descobri uma quadrilogia que eram histórias policiais, são histórias policiais... do Marcos Rey.. eu tentei trazer... eu trabalhei três (...)”

“Professora: Com essa turma eu tô mudando de ideia, eu não vou trabalhar coleção Vaga-Lume o ano inteiro. Agora eles vão ver, **eu vou mudar, tentar trabalhar *O Gênio do Crime***. Eu peguei só um ((título da Coleção Vaga-Lume)), vou pegar o último, porque o último não tinha muita relação de sequência, então, só pra eles conhecerem um pouco da coleção, vou sair um pouco da Coleção Vaga-Lume agora.

Pesquisadora: Por quê? Cê tinha gostado tanto dela no passado...

Professora: É, vou sair um pouco e vou pra outros...

Pesquisadora: Mas o que que te fez, assim, querer sair da Vaga-Lume?

Professora: Ano passado, chegou no final, **os alunos começaram a questionar que os livros estavam, a linguagem desatualizada...** a edição que eles estavam comprando realmente estava meio desatualizada, mas tem uma edição nova. Vou tentar pegar edição nova para ver se eles compram, mas por enquanto eu vou sair. Eles não gostaram muito da... da sequência. Chegou no último livro eles ficaram, eles estavam enjoados.

Pesquisadora: E de onde que vem a ideia do *Gênio do Crime*?

Professora: Literatura policial, **eu acho que vai chamar a atenção deles.**

Pesquisadora: Como que cê conheceu o *Gênio do Crime*?

Professora: **Veio como referência, outros professores trabalharam, o livro é muito bom. Eu mesma nunca trabalhei ele... pra chamar atenção dos meninos.**

Pesquisadora: Mas foram outros professores daqui que trabalharam?

Professora: É daqui. **Trabalhou o livro com sexto e sétimo, diz que os meninos gostaram, eu vou tentar trabalhar ele.**

Pesquisadora: **Cê já teve oportunidade de ler? Já conheceu?**

Professora: **Não, eu só li a sinopse mesmo.”**

“Professora: É, mas **eu queria trabalhar** no quarto bimestre... Terceiro e quarto bimestre... **Trabalhar com os livros e a literatura que tá chegando aí para eles.**

Pesquisadora: Que tipo de literatura? O que que cê chama disso? Que tá chegando?

Professora: **Thalita Rebouças, vou tentar trazer pros meninos.**

Pesquisadora: Bacana... E por que que cê tá querendo trazer essa opção?

Professora: **Eu acho por causa da linguagem, essa vai ser mais... Se aproximar mais deles. (...)**

Pesquisadora: E quais são os seus objetivos, assim, com esse livro, você fala ‘tá mais perto da realidade’, tudo. Mas aí quando cê propõe o livro, que que cê espera, o que que tá por trás?

Professora: **Na verdade a escola, quando obriga eles a lerem é pra, né, incentivar a leitura. Só que quando você dá um livro, ali, no bimestre, cê acaba afastando o menino,** que eu vou aplicar uma prova e tentar trazer eles para leitura.”

“Professora: A diretora recebeu... a diretora recebeu uma verba, ela podia comprar ali, acho que na época, foi em 2016, sete mil em livros ((literários)), só que eu não sei o que aconteceu, que o sistema... **nós sentamos, os professores de Português, nós compramos livros do sexto ao nono, Ensino Médio também, compramos muitos livros e o sistema não liberou pra ela. Ai não chegou.**

Pesquisadora: Mas e aí, quando cê falou, cês sentaram, os professores de Português, aí cês fizeram uma lista?

Professora: É, nós sentamos, por exemplo, professor do Ensino Médio, ele pegou mais literatura brasileira para os meninos maiores. Nós pegamos mais é... literatura infantojuvenil, literatura afro-brasileira também.

Pesquisadora: **E como que cês escolheram esses livros? Tinha um catálogo, ou era do que cês conheciam?**

Professora: **Tinha. Tinha um catálogo com a lista.**

Pesquisadora: **Mas era um catálogo o que, de editora?**

Professora: **Não lembro se era da editora, acho que era do Estado.** Essa compra era do Estado, não tinha uma editora específica. Tinham várias, né, tinham vários... tinha livro

em quadrinhos, nós escolhemos livros, tem histórias, literatura brasileira em quadrinhos. Então eram várias editoras, aí o Estado mandou esse catálogo.

Pesquisadora: Mas cês não tiveram acesso aos livros, cês escolheram pelos catálogos, só, né?

Professora: É... Não tinha o livro...

“(...) Então geralmente, quando eu entrego o meu planejamento, **eu não coloco ali os livros que vão ser adotados, não, porque geralmente eu mudo, eu vou pesquisando, vou olhando.**”

“Professora: (...) É, eles ((as famílias dos alunos)) compram o livro, né. Alguns... Que que eu falo com os meninos: tem como baixar né, a versão em PDF. **Geralmente eu consigo baixar a versão em PDF**, os que eu não consigo a versão em PDF, terminou de ler vai passando pro coleguinha, né. Um vai passando pro outro. Geralmente eu dou o livro com um mês, ou mais de um mês de antecedência, que às vezes aquele, ele não conseguiu comprar mesmo, então não conseguiu achar, aí tem como pedir emprestado ainda. (...)”

Pesquisadora: Ah tá. E tem alguma diferença para você do menino ler o PDF ou ler o livro mesmo?

Professora: Não. não senti...

Pesquisadora: Não interfere em nada?

Professora: Eu tive aluno, eu tenho aluno que lê no celular, né... Eu não tenho diferença não.

MARIANA

“(...) **eu trouxe a minha coleção, coleção dos meus pais lá da década de 70, de Obelix... Asterix e Obelix pra eles, enfim... pra terem esse contato. Eu aprendi tanto, né?, e, agora, chegou no sexto ano e eu também passei pra eles.**”

“(...) na Pedagogia Waldorf, há um caminho diferente, né, baseado no ser humano. Então **os livros são escolhidos de acordo com esse conteúdo que tá sendo estudado, com o momento que a criança tá vivendo, né, às vezes não é com o conteúdo, mas é com o momento, com a faixa etária, o que ela está passando, né, o que ela está vivendo e... eu fiz isso no quarto ano, é... e aí você, né, traz um livro pra ser trabalhado.**”

“O professor nunca vai dar um livro que ele não leu... **o professor tem que ler, conhecer, pra poder oferecer pra criança.**”

“(...) no final do ano, como **a gente tava já na época de entrada da História do Brasil**, tem um que chama *Solta o sabiá*, que é pequenininho assim, então eu trabalhei esse livro com as crianças. **Sempre vinculado ao conteúdo.**”

“*Os Irmãos coração de Leão* foi a primeira experiência de literatura mesmo e **vinculado mais a um sentimento, a algo que a alminha deles, que aquela fase tava pedindo.**”

“Agora esse ano, já no sexto ano, **aí a gente começou com Roma e depois o segundo foi mais pra Idade Média, então, é... nesse primeiro semestre, tinha já esse livro** que algumas professoras contam em sala e eu preferi dar pra eles lerem é... como ta...dar como tarefa de leitura, né, livro de leitura, que chama *Milon e o Leão* e **ele fala da história desse escravo que sai da Grécia e vai viver, né, como escravo nesse período da Roma e do início do Cristianismo. Então é um livro muito bonito e que vem todo, assim, de acordo com o caminho que eu fiz com eles, né, de estudo, né, desde a Grécia do quinto ano, até chegar em Roma e o Cristianismo e tudo.**”

“Pesquisadora: E aí, contando das meninas leitoras, você me falou que tem alguns livros de adolescente que tem que ficar de olho... ((risos))

Professora: ((risos)) Sim...

Pesquisadora: O que tem nesses livros?

Professora: **É porque já apareceram determinados conteúdos, assim, que estimulam algo, né, algo assim, que não... não é ainda próprio, sabe, elas não se apropriaram...** que tem algo, assim, que a gente trabalha muito na Pedagogia Waldorf, que é ter a vivência e, depois da vivência, você, é... é... ter essa... como eu vou dizer?... esse contato mais abstrato, né, então, **eu já peguei cartas, né, algumas... algumas... reescritas que, aliás, o texto estava belíssimo, já até de uma aluna minha que já saiu, mas que trazia um conteúdo assim de ‘Ai que ele estava dormindo ao meu lado e era mais um pesadelo...’ e eu... sabe um conteúdo mais... um conteúdo mais... é... é... até de uma sexualidade que não faz parte de um... do universo delas, sabe, e... e... então isso as mães e as professoras sabem e a gente fica atenta, assim, pra cuidar e pra elas saberem, né, o lugar de cada coisa, né, assim, pra... porque tem que ter um cuidado mesmo, acho que tem algo que é... no momento certo, sabe, no momento certo, então elas vão ainda, no sétimo ano é que vão estudar biologia, é que vão estudar esse amor romântico e aí vem Renascimento... e aí vem... porque faz esse caminho de desenvolvimento da humanidade também e do ser humano, então aí sim, não tem... por isso no sexto ano eu fico mais...”**

“Pesquisadora: E em relação a livro literário, é... a uma literatura que esteja mais no mercado, que chegue na escola talvez através de divulgadores...

Professora: Não.

Pesquisadora: Não existe?

Professora: **Não tem isso não.** Não... dificilmente. Aqui, assim... a gente já chegou a ir em editora comprar livros, no início. A gente tinha... a gente pedia pros pais comprarem, né, então a gente passava a lista de livros e eles iam comprar, mas não tem muito isso, assim não.”

LAURA

“(...) eu sempre ligo o livro com o gênero que a gente tá trabalhando na etapa, eu tento fazer esse esforço, assim, e é bem difícil, inclusive (...)”

“(...) a gente trabalha com conto de fadas no início do 6º ano, então é meio que ele que norteia o 6º ano todo, assim.”

Professora: É, teve um que a gente deu, ano... ano retrasado, no meio do ano, a gente descobriu um livro que chama *Terra de histórias*, que é basicamen... não é um autor brasileiro, ele é um autor, inclusive, ele é um personagem, um dos atores, daquela série “Glee”. Você já ouviu falar? Ele é um...

Pesquisadora: Já. Trabalhando com adolescente, a gente sempre ouve falar.

Professora: Olha aí... (...) cê num tem noção do sucesso que esse livro fez.. Aí, quando a gente descobriu o livro, era no meio do ano, então eles leram o um e o dois, então eles leram o um na segunda etapa e o dois, na terceira etapa. Nessa época tava pra lançar o três, a livraria do lado do São Jorge tinha fila de espera pra comprar o livro...

Pesquisadora: Que isso!

Professora: E, assim, não era mais nosso, entendeu? (...) eu falo que esse pra mim foi a... a... grande sacada assim, sabe, **foi o maior prazer que eu tive de ver o tanto de menino que começou até a gostar de ler.** ‘Nossa, Laura, eu nunca tinha gostado de ler e, depois desse livro, eu tô lendo, porque foi muito bom...’ **Foi uma tacada de mestre, esse!** (risos)

“Pesquisadora: (...) O que te faz escolher esse livro, falar: ‘Vai dar pro meu aluno’?

Professora: Eu... a história. **Eu acho é o que tem na história e... e ver se a história vai prender, assim, e isso que eu consegui com o *Terra de histórias* é o que eu gostaria que acontecesse com todos.”**

“**Pesquisadora:** (risos) E como que você conheceu esse tesouro ((o livro *Terra de histórias*))?”

Professora: **A bibliotecária que me mostrou, ela que me mostrou, e aí eu apostei.** Falei assim... li um trecho, gostei, vou ler... porque eu acho, também, que que acontece... Nós, professores, não dá tempo de a gente ler tudo, conhecer tudo. Por exemplo, semana passada eu fiquei sabendo que a autora do Harry Potter tem um pseudônimo que ela escreve livro de detetive, eu não sabia, né...”

Pesquisadora: Eu também não.”

“**Pesquisadora:** E... além da bibliotecária, que cê já me colocou que ajuda nesse processo, como que cê vai tomando conhecimento desses livros que você indica?”

Professora: **É só por ela e por catálogos que chegam pra mim,** assim, por ela...entendeu?”

“(...) Mas, assim, **a minha busca é fazer... ter uma leitura prazerosa.** Se eu vejo que um livro, assim, que eu começo a ler e eu não tô dando conta, eu já corto, eu já sei que não vai funcionar com os meninos, entendeu? Então eu busco isso: **um livro que eles gostem de ler e que vá despertar pra outras leituras também (...)**”

“**Pesquisadora:** Juliana é a professora que trabalha com você?”

Professora: **Ela divide o sexto ano comigo (...)**

Pesquisadora: **E ela trabalha os mesmos livros?**

Professora: **Sim, a gente é igualzinha, é espelho mesmo,** a gente planeja tudo junto, a prova é a mesma, tudo é igualzinho.

Pesquisadora: (...) **é sempre assim, uma sugere, a outra dá uma olhada e vê se tá bom, se não tá. (...) Então é bem diálogo, assim, de ofertar, a outra ver se vale a pena e a gente chegar a uma conclusão juntas, assim.**”

“(...) uma vez que eu quase cometi um erro muito grave, é... porque tem essa coisa da pressão da gente ter que passar o nome do livro, é... no São Mateus, no início da etapa, né. E aí uma vez eu escolhi um livro, **eu não tinha tido acesso a ele, li várias resenhas dele na internet e falei ‘Ah, vai ser esse aí mesmo’.** Era um livro, tipo, *Um diário de um adolescente hipocondríaco*. Aí **‘Nó, vou trabalhar com a professora de Ciências,** vai ser maravilhoso e tal.’ Aí coloquei o livro na lista e adotamos. Aí um menino comprou, tipo, no dia seguinte chegou com o livro lá, **e tinha tanto palavrão, tanto...** (risos) e aí, na hora que eu cheguei na sala, todo mundo em cima do menino. Aí eu falei assim: ‘Nossa, tem algum problema no livro.’, eu já imaginei que era problema, né. Aí eu peguei o livro ‘Gente!’, eu fiz um teatro, assim, ‘Mas o livro não é esse não, saiu errado na lista.’ (risos) A sorte é que só um menino tinha comprado, aí não teve problema.”

“No São Mateus **já é falado, assim: ‘Olha direitinho o livro que cês vão adotar, e tal...’** Inclusive **eles mudaram a postura, assim, desse ano, acho que em função do que aconteceu, né, da, da... polêmica lá do livro que foi escolhido.** Mas, nos outros anos, o livro didático era escolhido a cada etapa. **Pro ano que vem, a gente já tá tendo que falar esse ano quais os três livros que a gente vai adotar.**”

MÁRCIA

“**Pesquisadora:** E no sexto ano, vou falar mais especificamente, como que se dá o processo: você escolhe livro para que eles leiam, eles escolhem?”

Professora: **Escolho o gênero, por exemplo, lá eles trabalham poesia, é... eu vi lá também verbete de dicionário, né, aí nós vamos pra lá, escolhemos, o... eu passo um dicionário pra cada um e falo: ‘Olha, vocês vão escolher o verbete, falar sobre ele.’** Eu já **explico antes toda a parte estrutural,** o que que é entrada, que que é antônimo e num sei o que e como que vem classificado na, no, no... dicionário isso, como

que encontra, ordem alfabética, a entrada e aí também o livro didático tem a parte teórica, né, nós vimos tudo isso antes e depois **vamos à biblioteca fazer o trabalho prático desse gênero, esse exclusivo pro sexto ano**. E de outros gêneros também, poesia, crônica, conto, né, é sempre **eu sugiro o gênero pra seguir o cronograma(...)** A outra, essa de, de texto literário eu já falo antes: ‘Olha, na próxima segunda-feira, por exemplo, nós vamos em tal horário à biblioteca e aí lá nós vamos trabalhar é... dentro...’ eles **é mais poesia, verbete de dicionário, notícia e... também um pouco de contos**. Então **eu olho pela faixa etária o conto numa pasta lá só de conto, de crônica, contos infantis de primeiro ao quinto ano, porque aqui é Fundamental I e II e os contos de oitavo, de, de sexto ao nono ano, porque o deles é esse, de Fundamental II**. Tem aqueles contos de fada, né, que são mais do, do, dos meninos do Fundamental I. E aí **eu escolho o gênero pra acompanhar o livro didático deles, né, e aí, a partir daí, eu levo a caixa, eles escolhem o livro, o livro é de escolha deles, o livro e o texto (...)**. É... e aí a intenção é a seguinte, esse primeiro, esse contato físico com a biblioteca, utilizar, usar o espaço físico. Segundo seria **o contato com o livro literário** e o terceiro, uns gostam tanto: ‘Ai, eu amei esse livro, achei muito legal, bem ilustrado, texto bacana, bacana, bonito, texto bacana...’ **e pegam pra ler, se tornam leitores mesmo.**”

“**Pesquisadora:** Ô Márcia, e quando você falou que algumas situações você indica os livros aos alunos. E quando você indica um livro de sexto ano pro aluno, o que que você leva em consideração, o que que te faz falar assim: ‘Esse livro é bom pro meu aluno’, ou ‘Vai ajudá-lo a se formar como leitor’... que que cê observa nele?”

Professora: Ah... **eu vejo pela faixa etária, que é o que, 13, 14 anos, né, eu vejo... me recordo do meu... que às vezes tem livro que é do nosso, né, do meu tempo de adolescente**. Então eu... o *Para Gostar de Ler*, por exemplo, **qualquer faixa etária do quinto ano do Fundamental I até o nono e por aí vai, até Ensino Médio eu já indiquei Para Gostar de Ler, porque pra mim foi um livro fundamental, eu amo esse livro**. É... foi... eram contos, assim, eram contos de **Rubem Braga, né, de, de... Verissimo até que não, até do Drummond mesmo, Drummond como contista, como cronista, é... que Drummond poeta sobressai...**”

“**Professora:** Então, o Willian Cereja ((autor do livro didático adotado pela escola)), **ele tem uma, um... capítulo do início da unidade em que ele fala sobre é... dicas de livros, sites e filmes muito boa**. Dali também dá pra tirar algumas coisas, ajuda bastante.”

YARA

“(...) **Até julho a gente faz a seleção pro ano seguinte, é... (...)** Essa seleção, ela não é feita só pela professora, né? Então a professora faz uma sugestão de títulos, e a coordenação avalia o que vai ser adotado e o que não vai ser. **A palavra final fica com a coordenação.**”

“(...) **essa seleção de livros a gente faz com base na experiência do ano anterior**, em primeiro lugar, e com... **E com melhorias em relação a esse casamento que hoje existe entre as disciplinas redação e literatura.**”

“(...) **a gente trabalha o gênero poesia, algum dos livros a gente vai escolher um livro de poesias, né?** Pra que a gente consiga fazer esse link, **pra fazer sentido pra eles a produção desse gênero.**”

“(...) **Eu busco principalmente linguagem**. Por quê? Como eu vou te explicar? Quando eu comecei a dar aula de literatura, que foi em outra escola, era bem direcionado, eu não tinha oportunidade de escolher os livros e existia um trabalho de verificação de leitura, né? **Então eram os elementos da narrativa que era o foco**. Então o aluno tinha que dar conta de assimilar naquele... naquele livro que ele lia, todos eles eram narrativos, todos tinham mais ou menos a mesma **composição estrutural**, porque aí a gente conseguia

estudar o foco narrativo, os personagens, o espaço, o tempo da narrativa, **o enredo**, então era aquelas perguntinhas mesmo que... é... voltadas pra história, e que tavam contada ali. Falando assim de um modo simples, né? **Só que eu não ficava satisfeita com isso não.** Nunca gostei de ficar nisso. E aí **o que eu busquei foi começar a entender a linguagem que era usada**, então **eu comecei a trabalhar, por exemplo, com mais títulos do escritor**, pros alunos começarem... Porque eu comecei a perceber que eles lembravam o nome dos livros que eles liam, mas eles não lembravam o nome dos autores. Não era uma coisa importante pra eles. Mas é... na minha formação leitora, eu percebi que isso é importante, né? Então eu comecei a tentar passar isso pros meus alunos. E aí eu comecei a passar... é... **tentar passar pelo menos, das seis obras, que duas sejam do mesmo autor, pra gente começar a trabalhar essa questão da linguagem, do texto, né?**

“E além dessa questão da linguagem, a gente trabalha a **temática** de uma forma mais ampla, né? (...) Então eu trago pra também, como eles estão na fase que eles estão no sexto ano, **eles estão na puberdade, eles estão numa formação de identidade muito forte**. Então eles gostam muito de falar de sentimento, a gente pensa que não, às vezes eles ficam se fechando, mas eles adoram falar disso. Então **eu acho que eles estão até gostando mais de ler porque eles tão enxergando nos livros literários, sentidos, né?**

“(...) no sexto ano a gente trabalha com primeiro *O menino narigudo*, esse ano, né? (...) que **trabalha principalmente com a questão da autoestima, é... da relação do adolescente com é... a leitura também, e... as primeiras atrações, né?** E tudo mais. Então um **triângulo amoroso**, umas coisas assim.

“(...) **A questão da relação da escola com as editoras. Isso infelizmente existe, e limita um pouco a... A questão não fica só no pedagógico, né?** A gente tem que fazer algumas escolhas práticas. Por exemplo, as editoras que incentivam que a gente adote os livros. Não tô falando assim de presentinho, né? Porque tem editora que dá muito presentinho. Mas foi **aquelas editoras que dão as informações que a gente precisa, em tempo, em relação, por exemplo, às tiragens que o livro vai ter, ‘a gente vai ter esse livro disponível no mercado pra compra, pra aquisição?’**”

“(...) **os livros que a gente tem em pouco número na biblioteca a coordenação resiste um pouco da gente pedir**, porque a biblioteca não consegue fazer um trabalho assim de atender bem os alunos.”

“(...) E outra, os meninos eles procuram livros na biblioteca, e a... **eu tenho um diálogo muito bom com a bibliotecária. Então ela me fala que que eles tão procurando. E que eles tão lendo por vontade própria.** Porque aqui os meninos têm essa prática, sabe? (...) eles buscam a bibliotecária praquilo que eles sentem que tá faltando. Né? Então por isso que eu tenho que ter esse diálogo com ela. **Aí ela que me passa muita coisa. Muita coisa...**”

“(...) **o meu desejo em relação a esse planejamento**, eu já passei isso pra coordenação, mas eu ainda não consegui efetivar, **é que eu receba o planejamento de todos os professores, pra eu conseguir fazer um trabalho interdisciplinar. Independente deles. Mas pra que eu possa relacionar melhor os títulos com tudo que eles estão vivendo.**”

“(...) **o professor de História. Ele tava trabalhando História do Brasil em tal série. Então eu comecei, aí eu peguei um livro literário que eu percebi que tava mais associado àquele assunto.**”

Eu recebo os catálogos das editoras, que a escola me passa, mas assim, eu quando eu entrei aqui na escola, que já tinha uma lista, essa lista ela não se transformou integralmente até hoje, né? Até esse terceiro ano que eu tô aqui. Então o que eu fiz foi, dei o retorno da coordenação quando eu entrei, daquilo que funcionou e daquilo que não funcionou. Né? 'Não funcionou, por...' Pode ser por qualquer razão. E aí eu só fui fazendo substituições, tentando melhorar essa lista, né? A cada ano eu acho que essa lista melhora. Muito difícil eu escolher um livro assim pelos catálogos que eu recebo. Muito difícil. Eu até olho, a gente fala: 'ah, esse aqui é legal'. A gente circula os que a gente achou legal, a editora manda, eu leio. Mas é muito difícil ser um desses.

"(...) Aí a ideia fica muito de melhorar a lista. **A gente nunca cria uma lista totalmente nova, sabe?"**

"(...) Acho que quando a gente chegar numa lista perfeita, ela vai ficar uma droga (risos). Porque aí **vai demorar tanto pra ela ficar perfeita, que aí já tem que fazer outra, já vai ficar ultrapassada ao mesmo tempo.** Então... é difícil."

"(...) Então **eu vou muito pelos autores. Eu escolho autores que eu acho que têm uma linguagem legal pra fase escolar.**"

Os meninos têm um prazo de leitura de quinze a vinte dias. **Então a gente pedir pra ler um livro de trezentas páginas a um aluno do sétimo ano é difícil.**

"Pesquisadora: Agora me fala uma coisa, cê tá me colocando que cê leva muito em consideração esse perfil e o gosto do aluno, né, na hora de fazer a escolha. Mas você faz a escolha agora, pro ano que vem, pros alunos que vão chegar, né?

Professora: É, em julho, especificamente, eu tenho que fazer essa definição.

Pesquisadora: E aí como que é isso, estar com um público e já definir pensando em outro?

Professora: É o público da escola, né? Existe um público da escola, o perfil do aluno daqui. Como eu trabalhei em outras escolas, eu percebo assim que existe um perfil do colégio, né? Por exemplo, os alunos do quinto ano que chegam pro sexto, a gente já consegue esperar um pouco, né, como vai ser esse público. Mas vem, claro, ele não fica heterogêneo porque vem de outras escolas..."

"(...) **eu faço o questionário, né, de avaliação dos alunos, de vários aspectos, de cada obra que eles leram. Eles avaliam todos os livros que eles leem. Vários quesitos. (...) eu vivo muito assim pela experiência do que eles acham positivo, porque... por causa desses questionários que eles preenchem, pra mim fica muito claro o que que eles gostaram, e até às vezes eles falam que não gostaram, mas eu vejo que funcionou.** Então funcionou assim, ah, não foram todos que gostaram. Metade da turma gostou. Mas funcionou tão bem assim nesse, nesse e nesse aspecto, né? Então talvez eu vou insistir um pouco. Vou trazer o ano que vem de novo, fazer um trabalho de motivar a leitura, né? Antes deles pegarem o livro na mão eu vou tentar fazer uma... um bate papo com eles mais aprofundado, tudo mais..."

"Pesquisadora: E hoje cê tem uma colega de área que trabalha de manhã, que cê disse.

Professora: É...

Pesquisadora: E como que é a escolha dos livros assim entre vocês duas?

Professora: Só eu que escolho.

Pesquisadora: Só você que escolhe...

Professora: É. Essa responsabilidade é minha."

“(...) **Eu busco, é... Uma linguagem que seja adequada pra eles, mas ao mesmo tempo, com um ar desafiador, né?**”

“(...) eu **entendo que a transição do Fundamental I pro Fundamental II, ela é muito brusca em vários aspectos**, (...) Então é... Eu penso em fazer de uma forma... desafiá-los de uma forma sutil, né? Sem... é... sem deixá-los assim muito preocupados (...) **antes de fazer a lista do sexto ano, eu pego a lista do quinto. Eu sei os livros que os meninos estão lendo no quinto ano, né? E aí eu vou tentando, é... que seja um degrau acima pra eles, né? E não uma escada inteira, né?**”

“(...) E... Assim, né? Extra, agora, na entrevista, eu não me sinto muito bem orientada. Entendeu? Então assim, **parece que eu o que eu trago, a gente vê se funciona ou se não funciona**, né? Não tem assim... tá dependendo muito do que eu tô trazendo, do que eu tô... e eu não tô estudando muito, eu não tô muito antenada com o que tá acontecendo...”

CARMEN

“(...) Então assim, o mais assim, que bomba, é *O diário de um banana. Diário de um banana* assim... E **a gente trabalha diário também no livro didático**, que tem essa ideia do diário aqui, então eu cito vários livros, *O diário de Anne Frank*, *Diário* (...) da Ana Morley lá, né? *O diário de Anne Frank*, e aí... Eu vou falando com eles, e eu falo “vamo, cês vão pegar, e tal.” Então muita gente já leu *O diário de Anne Frank* porque a gente vai incentivando.

“**Pesquisadora:** (...) quando você indica um livro pra um aluno de sexto ano, o que que te orienta, assim? O que que cê leva em consideração pra fazer essa indicação?”

Professora: Geralmente são os textos, **o assunto do texto, né?** (...) Então, quando eu tô fazendo correção de texto, correção de interpretação, alguma coisa, e aí surge esse assunto. Aí eu falo da questão de leitura, e **de acordo com o que tá sendo lido a gente faz essas indicações.** (...)

Pesquisadora: Mas cê fala assim... **Só pra eu entender, não ficou claro. Em relação ao gênero que tá sendo trabalhado no livro, por exemplo, ah..., cê me disse que aí tem diário, e aí cê falou do *Diário de Anne Frank*, né, enfim... Ou em relação ao tema?**

Professora: Também.

Pesquisadora: As duas coisas.”

“**Professora:** E o professor de História tá trabalhando o tema também. Aí ele tra... Né? **Ele trabalha no sexto ano lá e ele vai falar de Segunda Guerra Mundial**, e aí acaba que uma coisa tem a ver com a outra. Então na hora que surge, os meninos perguntam, aí a gente acaba citando o livro, né, *O diário de Anne Frank*. É... Que mais? Eu acho que... Que é... Não sei. Eu sei que vai surgindo naturalmente.”

“(...) Eu passei um livro pra eles... Eu não lembro o nome agora, que... mas que **tinha esse ambiente de futebol**. Eu falei: ‘esses meninos vão gostar do livro.’ E desse livro, como o outro... o outro livro eu não tinha pra todo mundo, **eu peguei esse livro sem ler o livro**. Aí eu falei: ‘não, **pela sinopse eles vão gostar, que fala de um menino, de um olheiro que buscou um menino pra jogar futebol no Rio, tal, tal...** e esse menino foi jogar no time deles lá num jogo tal, tal.’ Aí eu peguei esse livro e dei. Só que no livro tinha uma cena, que era uma... uma Maria chuteira ((risos))... uma Maria chuteira, e esse menino... aí que acabou, né, buscando... E tinha uma cena, era meia... meia página. Falando sobre ele, que passou as... a mão nos peitos da menina, e tal, tal, porque é realidade de jogador, que as meninas se jogam, né? Menina, isso deu um rebuliço... ‘professora!’ Sabe? Não, falou até com o outro professor: ‘Olha o quê que a professora deu pra gente ler...’ **Eu falei: “meu Deus do céu, eu não li o livro antes. Por que que eu não li esse livro antes?”**(...)”

ALBERTO

“(...) Mas tem sim uma matriz curricular, **a gente tenta colocar um livro fundante no sexto, um no sétimo, um no oitavo... Porque a narrativa de enigma é importante no sexto**, no oitavo eles priorizam pelo menos um livro de narrativa de terror... Tá? E por aí vai.”

“(...) **Eu levo em consideração a linguagem. Linguagem, a acessibilidade da linguagem, será que ele vai compreender? Por que que ele pode gostar desse livro? O que faz esse livro ser diferente pra ele? O que faz esse livro mudar ele por dentro?** Porque a literatura mexe com a gente, né? (...) **De que forma que esse livro ele pode acrescentar alguma coisa no aluno enquanto sujeito?** E aí eu faço esse tipo de reflexão. Entendeu?”

“... Na verdade **a editora deixou uns livros dele ((Fabricio Carpinejar)) lá, e aí eu quis ler um.** Eu tinha visto uma entrevista dele em algum... Alguns lugares assim... Foi o que eu falei, não gostei muito da figura, mas as pessoas têm falado muito dele, e eu arrisquei um livro. Eu não lembro qual foi. Eu tenho uns doze livros dele lá em casa. E aí eu comecei a ler, e comecei a gostar muito. **Poucas vezes eu pego indicação de editora. Eles socam nosso escaninho de livro, eu tenho preguiça disso.** Sabe? Acho que o professor de Português em geral ele tem essa resistência. Eu gosto de ir na livraria, pegar o livro, sentir o cheiro, sabe? Eu tenho feito pouco isso também, viu, Lívia?”

“**Pesquisadora:** E os bibliotecários, eles têm alguma presença, alguma influência nesse seu processo de conhecimento?”

Professor: **Têm. Têm, têm. Quando a gente se permite abrir pra eles, eu acho que eles têm muita coisa a oferecer.** A gente tem que tentar evitar essa arrogância que a gente da área de Letras... eu acho que todas as áreas têm, né? **Tanto é que esse livro que eu te falei, a *Extraordinária Jornada de Edward Tulane* foi a bibliotecária Júlia, do Santa Clara, que me indicou, ela falou: ‘Alberto, lê esse livro’. E eu li numa tarde, e fiquei apaixonado com isso, e falei: ‘Olha, me indica mais.’ (...)**”

“(...) Trabalhei também com... com... *Ana e Pedro*, eu chamo às vezes ele pra ir na escola, o Ronald Claver, ele vai às vezes, quando ele pode... **agora eu não pude trabalhar o *Ana e Pedro*, porque tem um contexto político forte ali, que o Pedro era um árduo defensor do Lula lá na década de 80... o livro é da década de 80, se eu fizesse isso agora, eu taria demitido, né? Infelizmente.**”

“(...) **A primeira etapa ((primeiro trimestre letivo)) eu deixo ela meio canonizada,** assim, duas narrativas de enigma, um clássico tipo Fernando Sabino, *O Menino no Espelho*, que dá pra eles lerem, eles gostam muito, que é ambientado em Belo Horizonte, a gente tenta trazer esse universo pra cá, **diálogo com o professor de Geografia... mas na segunda e terceira etapa não, a gente busca algumas coisas diferentes.**

Pesquisadora: Mas por que que a primeira fica, cê falou ‘canonizada’?”

Professor: **Porque eu não conheço muito o aluno que chega pra mim. Então é mais fácil eu garantir numa escola tradicional aquilo que eu sei que pode funcionar, que é uma narrativa de enigma, porque eles leem a narrativa de enigma no quinto ano, que funciona... então é me... é mais fácil isso.**”

“(...) Então tem umas peculiaridades que eu prefiro seguir um certo caminho já previsível pra primeira etapa. Sobretudo que o sexto ano... **tem vários universos novos no sexto ano.** Tem a questão de eles nunca terem tido aula de redação, a questão de ter um professor só no quinto, e agora eles têm nove professores... **então quanto menos trauma... não é nem a palavra trauma, mas quanto menos problema você trazer,**

melhor. Eu não quero que a literatura seja um problema. Então se eu dialogar melhor com o quinto ano, eu acho que seria interessante, entendeu?”

HELEN

“(...) este ano, quando eu fiz a escolha, **eu conversei muito com uma amiga que tem muita experiência**; Ela é da literatura(...) A gente conversou. Na realidade, a gente conversou sobre, esse *Saracotico* eu já conhecia, e a gente conversando sobre a **estrutura do texto**, sobre a **temática**, e sobre a **organização do livro**, e aí a gente conversando, eu falei com ela: ‘Eu tô pensando nesse livro’, e ela: ‘Ah, legal. acho que eles vão gostar’. Mesma coisa. Então **é sempre uma troca entre a gente, aqui, que já trabalhou, que já conhece a turma, ou já trabalhou com sexto ano.**”

“(...) aí **a primeira coisa é pensar no gosto deles (...)** **É pensar no que que poderia trabalhar com eles, do sexto ano, pensar na linguagem** pro sexto ano.”

“(...) **Não tenho objetivos a atingir no ano. “Nossa, eles têm que ler dez livros”. Não. Não tenho não.**”

“(...) Então **eu sempre tento, por exemplo, se tem um livro, se tem um texto no livro de Português, didático, eu sempre tento achar algum livro de literatura** que eu possa vir fazer uma contação de história, e trabalhar, como se fosse **um pontapé inicial pra conversa.**”

“Pesquisadora: Cê parte, então, de um tema, talvez?

Professora: Um tema, é... **um tema, um tema que tá no livro.** Ano passado, a gente trabalhou com pontuação. Aí tem um livro bonitinho, que é *Deu a Louca nos Sinais de Pontuação*, uma coisa assim. Fui, contei pra eles, e a gente conversou, discuti. Aí que eu comecei a falar de pontuação. Mas foi uma contação de história. Então eu falo com eles que isso... existem outros momentos de leitura.”

“(...) Então, a escolha, não é uma escolha fácil. Pra ser sincera, **eu sempre escolho antes do ano... É sempre no final do ano anterior, né. Como eu já conheço a turma, fica mais fácil. Inclusive, eles vão dizendo os gostos pela leitura.** Então, a gente fica, eu fico pensando em livros nesse sentido. **Quando eu começo com uma turma, por exemplo, quarto ano do ano que vem, é um pouco mais difícil. Aí, eu tenho que conversar com o professor do terceiro ano,** que que eles já tinham lido, que que eles gostam mais ou menos, e fazer a seleção. **Eu acho um pouco mais difícil, porque é, é o olhar da outra professora, né, sobre a turma.**”

“(...) **eu compro muitos ((livros)), e ganho muitos das editoras que me procuram.** Então eu sempre leio. Por exemplo, pra seleção desses, eu li muitos, pra selecionar. Eu li uns 14, assim. Foi a leitura de todo, porque esse aqui eu já conhecia, né. É só uma busca, mesmo, dessas obras. **Então eu vou, procuro um catálogo, a gente recebe o catálogo. Eu abro o catálogo, procuro. Inclusive, converso... a pessoa vem aqui, a gente conversa, da editora. Isso ajuda muito.**”

“Pesquisadora: Helen, e assim, de forma mais pontual. Cê tá me falando dos meninos gostarem, mas **o que que te faz selecionar ou descartar um livro?**

Professora: **Selecionar eu sei. Descartar, não sei se eu sei. Entendeu?** Selecionar eu sei te dizer. Descartar eu não tenho tanta clareza, não, porque, na realidade, a gente fic... eu só seleciono dois porque eu não posso selecionar mais, né, então por isso que eu tenho que selecionar. No caso, pensando... eu penso... por exemplo, Guimarães Rosa. **Ano passado a gente fez um trabalho com Guimarães Rosa, que os meninos amaram. Que a gente trabalhou a biografia de João, Joãozinho, Joãozito. Então a escolha de Guimarães Rosa aqui tem relação com um trabalho que eu fiz ano**

passado com eles, porque é a história do menino Guimarães. E eles ficaram muito encantados e foi uma contação de história, tal. E eu queria trazer uma obra de Guimarães pra eles lerem. Então, foi, foi uma seleção, foi uma estratégia. Eu não sei te dizer, assim: 'Isso determina, pronto'. **Eu acho que tem um contexto, né.** No caso, esse é o contexto. Claro, se você deseja que eu pense, agora, assim: 'Nossa, Helen, você seleciona por isso, isso, isso', eu vou te dizer: 'Ah, Claro que é **um pouco da temática, ou muito menos da temática, mas pensando no gosto dos alunos, na organização da obra, na organização do texto, no tipo de texto que vem, pensando no nível de conhecimento dos meninos**'. Mas eu vou muito... **quando eu acompanho a turma, no trabalho que eu já tô fazendo com eles, o que eles me dizem do interesse deles, entendeu?"**

"(...) no meio do passado eu e **a professora de Espanhol fizemos um projeto, letramentos literários de Espanhol e Língua Portuguesa** (...) eu queria que eles lessem, conhecessem, fizessem esse processo mesmo da literatura multicultural, né, literária, é... português e espanhol.(...)"

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para a interpretação do conjunto das falas reproduzido no quadro 6, orientamo-nos pela análise de conteúdo, conforme descrita no capítulo 2 deste trabalho. Entendendo que um dos objetivos desta análise é chegar a uma representação simplificada dos dados do *corpus*, recorremos a Bardin (2016), que afirma:

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2016, p. 148-149).

Buscando uma leitura sistematizada dos dados de que dispomos, decidimos categorizá-los, conforme sugere a autora. Para tal, optamos por um processo do tipo "acervo", no qual "o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos." (BARDIN, 2016, p. 149) e iniciamos a exploração do *corpus* buscando inventariar os dados nele presentes, para, posteriormente, procedermos ao agrupamento em categorias. São palavras de Bardin:

A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas:

- o *inventário*: isolar os elementos;
- a *classificação*: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens (BARDIN, 2016, p. 148).

Ao longo deste tópico, apresentaremos a primeira etapa do nosso processo de categorização dos dados, através da descrição de 29 elementos temáticos isolados dos fragmentos de entrevistas reproduzidos no quadro 6. A análise das falas permitiu a identificação desses elementos como representativos dos aspectos apontados pelos professores ouvidos quando questionados sobre as razões que os levam a optar por determinadas obras para a indicação aos estudantes do 6º ano. Ao longo deste tópico, objetivamos descrever os aspectos observados, demonstrando como ocorreu a definição de cada um deles neste estudo. Em seguida, passaremos à análise da presença desses aspectos no conjunto das falas, a fim de demonstrar as razões mais comumente apresentadas pelos docentes como direcionadoras das suas escolhas. Para demarcar cada um desses elementos ao longo deste texto, optamos por numerá-los e destacá-los, utilizando o recurso de negrito.

Tânia e Yara, ao discorrerem sobre as razões que as levam à opção por alguns títulos, destacam a **possibilidade de utilização das leituras como modelos para a produção de textos(1)**. Pelas palavras das docentes observamos que, quando analisam uma obra para adoção, elas desejam encontrar um livro que possa ser utilizado com a finalidade de exemplificar as características estruturais e discursivas dos gêneros textuais⁴ presentes nos planos de curso pelos quais se orientam, a fim de habilitar os estudantes para a escrita desses gêneros. Para a definição desse elemento temático, consideramos falas como as seguintes: “(...) *a gente busca aquilo que de uma certa forma dialogue com o que vai ser produzido nas aulas de redação (...)*”; “(...) *a gente trabalha o gênero poesia, algum dos livros a gente vai escolher um livro de poesias, né? Pra que a gente consiga fazer esse link, pra fazer sentido pra eles a produção desse gênero*”. Como se vê, nesses excertos, as professoras evidenciam a intenção de ler para (re)produzir (leem-se poesias para escrever poesias), que é diferente de outros casos em que os livros lidos são utilizados como instrumento para observação das características dos gêneros estudados. Assim, optamos por definir como elementos temáticos distintos duas tendências de respostas muito próximas: no primeiro, conforme já sinalizado, buscamos agrupar as

⁴ Consideramos, neste trabalho, que todo texto que circula pela sociedade se organiza de acordo com um determinado *gênero*. Os vários gêneros existentes são determinados historicamente e constituem formas mais ou menos estáveis de enunciados, caracterizados por um *conteúdo temático*, uma *forma composicional* e um *estilo* (BAKHTIN, 2003). As *condições de produção* dos discursos, dentre as quais se destacam as *intenções comunicativas*, geram *usos sociais* que determinam os *gêneros* que darão forma aos textos.

pontuações que consideram as leituras como modelos para a produção de textos e, no segundo, que denominaremos apenas como **gênero textual (2)**, consideramos as falas dos docentes que utilizam o gênero como parâmetro para a escolha das obras a serem lidas pelos alunos, mas que não necessariamente explicitam o objetivo de motivação para a escrita. Observamos, no *corpus*, casos em que a escolha de um determinado livro pelo gênero objetiva apenas exemplificar a teoria estudada, ou, ainda, situações em que se lê um romance para, em seguida, produzir uma resenha, por exemplo. Embora, nesse último caso, leitura e escrita apareçam associadas, consideramos que a escolha se deu apenas pelo gênero, já que a opção pela leitura do romance, segundo a justificativa oferecida pelo professor, não foi realizada com a finalidade de motivar a produção de um novo romance. Assim, para compor o elemento temático *gênero textual*, reunimos falas como estas: “(...)E a gente trabalha diário também no livro didático, que tem essa ideia do diário aqui, então eu cito vários livros, O diário de Anne Frank, Diário (...) da Ana Morley lá, né? O diário de Anne Frank, e aí... Eu vou falando com eles, e eu falo ‘vamo, cês vão pegar, e tal.’”; “(...) eu sempre ligo o livro com o gênero que a gente tá trabalhando na etapa, eu tento fazer esse esforço, assim, e é bem difícil, inclusive (...); “(...) a gente trabalha com conto de fadas no início do 6º ano, então é meio que ele que norteia o 6º ano todo, assim.”.

Ainda em relação aos dois primeiros elementos temáticos identificados, é importante destacar que concebemos o *gênero textual* como mais amplo do que aquele que definimos como *possibilidade de utilização das leituras como modelos para a produção de textos*. Por esse motivo, observamos que as professoras Tânia e Yara, que buscam a leitura como motivação para a escrita, automaticamente são mencionadas quando nos referimos a essas duas temáticas, já que escolhem as obras *a partir do gênero e com a finalidade* de motivar a escrita de textos que possuam características dele. Outros docentes, porém, são mencionados apenas ao nos referirmos à temática mais abrangente, que cita a escolha a partir do gênero sem especificar a produção como fim didático.

Dois aspectos igualmente presentes nas entrevistas como sendo observados nas obras em avaliação pelos investigados dizem respeito ao **nível de complexidade**

da linguagem (3) e ao **tema (4)**. Nesse primeiro grupo, foram reunidas falas que demonstraram uma preocupação dos docentes com a acessibilidade da linguagem utilizada no texto aos leitores do 6º ano. No segundo, agrupamos as colocações que demonstram que, por vezes, os temas ou assuntos abordados nos textos são levados em conta nas escolhas. Nesses casos, a escolha do título não se dá propriamente pelo conteúdo da obra, mas pelo fato de ela servir como motivadora para a discussão de determinados temas em sala de aula, como a autoestima, o racismo, a puberdade e os sentimentos próprios da adolescência, para citar apenas alguns.

Um exemplo de fala identificada como o elemento temático *nível de complexidade da linguagem* pode ser encontrado nos fragmentos extraídos da entrevista de Alberto: “(...) *Eu levo em consideração a linguagem. Linguagem, a acessibilidade da linguagem, será que ele vai compreender? (...)*” e outro, na de Helen: “(...) *aí a primeira coisa é pensar no gosto deles (...). É pensar no que que poderia trabalhar com eles, do sexto ano, pensar na linguagem pro sexto ano.*” Relativamente ao elemento denominado como “Tema/ adequação temática”, o trecho “(...) *no sexto ano a gente trabalha com primeiro O menino narigudo, esse ano, né? (...) que trabalha principalmente com a questão da autoestima, é... Da relação do adolescente com é... a leitura também, e... as primeiras atrações, né? E tudo mais. Então um triângulo amoroso, umas coisas assim.*”, transcrito da entrevista realizada com Yara, é representativo do raciocínio que nos orientou na definição das falas que interpretamos como pertencentes a esse grupo.

Sob a temática **Possibilidade de articulação com outros conteúdos curriculares de Língua Portuguesa (5)**, reunimos falas como a de Tânia (“(...) a primeira etapa a gente trabalha com *Aventura da escrita* e trata da linguagem verbal, não verbal, dos símbolos, como que nasceram as letras...(...)”), que, ao ser questionada sobre as obras que adotaria no próximo ano, cita o título *Aventura da escrita* e sinaliza a possibilidade de exploração de alguns tópicos como “linguagem verbal e não verbal”, “os símbolos” e o “nascimento das letras”. A utilização do termo “outros” no nome atribuído ao elemento temático de que trata este parágrafo se justifica pelo fato de as escolhas realizadas a partir do gênero textual terem sido identificadas como um

tópico específico, apesar de o estudo desses gêneros, evidentemente, estar previsto nos currículos das escolas em que lecionam os investigados. A delimitação das escolhas baseadas no gênero como um elemento temático independente foi realizada em virtude do grau de importância conferido a elas nas falas dos professores, assim como pela recorrência dessa temática nos discursos, diferentemente do que ocorreu com os “outros conteúdos”, que foram observados em citações mais genéricas e não recorrentes, como nesta pontuação de Helen: “(...) *aí a primeira coisa é pensar (...)no que que poderia trabalhar com eles, do sexto ano (...).*”

A **possibilidade de exploração interdisciplinar (6)** foi apontada, no conjunto das falas analisadas, como a razão mais recorrente para a opção por obras específicas e foi observada, por exemplo, nesta fala de Mariana: “(...) *no final do ano, como a gente tava já na época de entrada da História do Brasil, tem um que chama Solta o sabiá, que é pequenininho assim, então eu trabalhei esse livro com as crianças. Sempre vinculado ao conteúdo.*” Essa temática apareceu, no *corpus*, muitas vezes associada às **indicações de outros professores (7)**, também interpretadas como um elemento temático específico que pode ser exemplificado pela seguinte fala de Tânia: “(...) *desde a segunda etapa... os professores já começam a trocar uma ideia: “Ah... eu vou trabalhar isso na terceira etapa... eu vou trabalhar isso... Você sabe de algum livro?” Ou o professor de História vem: “Ah... eu recebi esse livro da editora... você não tem interesse em trabalhar e tal...?”* É importante destacar, porém, que, com essa última temática, identificamos as falas que fazem referência às indicações que os entrevistados recebem de colegas professores, sejam eles de outras disciplinas ou de Língua Portuguesa. Dessa forma, falas como o seguinte fragmento, extraído de uma das entrevistas de Carla, também foram posicionadas nesse sétimo grupo: “*Pesquisadora: Como que cê conheceu o gênio do crime?/ Professora: Veio como referência, outros professores trabalharam, o livro é muito bom. Eu mesma nunca trabalhei ele(...).*”

O **projeto gráfico (8)** das obras passíveis de adoção foi percebido apenas nas falas da professora Tânia. Em mais de um momento, a docente ressalta a importância das ilustrações para promover a identificação dos leitores do 6º ano com a obra. Tânia,

também, destaca o “*layout moderno*” da obra *O diário de Pilar* como um ponto positivo desse título e atribui a resposta satisfatória dos alunos à adoção da obra a essa característica gráfica do livro. (“*O diário de Pilar, por exemplo, é um livro todo ilustrado, assim... um livro ilustrado assim... tem a parte escrita... mas o forma... o layout do livro é diário, tem uns post-its colados, é uma coisa moderna. Cê abre o livro do Pedro Bandeira, é o título do capítulo, uma pequena ilustração e dá-lhe texto! E os meninos não querem muito isso.*”).

Ainda nas falas de Tânia, observamos a emergência de um outro elemento temático, também mencionado pela professora Yara: **a extensão da obra (9)**, que as docentes relacionam diretamente à *quantidade de páginas* que a integram. Ambas as entrevistadas justificam a observação desse aspecto como importante devido, principalmente, ao fato de as leituras propostas terem um tempo curto para a sua realização. Essa escolha, ao longo das entrevistas, também aparece relacionada ao nível de maturidade dos alunos como leitores. Como exemplo, selecionamos esta fala de Tânia: “(...) *como lá são três livros ((por trimestre)), eu optei por títulos menores, porque o tempo de leitura é menor. Então todos os livros têm mais ou menos umas cento e vinte páginas... Não mais do que isso. No sexto ano sim.*”

Na seção deste trabalho destinada às discussões acerca das orientações curriculares das instituições em que os investigados lecionam, apresentamos as falas de Alberto sobre a existência de uma “lista institucional de títulos possíveis”. Essas falas motivaram a delimitação de uma temática que contemple excertos que mencionam a existência de uma **lista de títulos proposta pela escola (10)**. Nesse elemento agrupamos, também, as colocações de Yara sobre uma lista que já existia quando começou a trabalhar na escola e as pontuações de Tânia sobre os títulos que adota porque são determinados *pela coordenação* de uma das escolas em que ela atua: “(...) *eu, quando eu entrei aqui na escola, que já tinha uma lista, essa lista ela não se transformou integralmente até hoje, né? (...) E aí eu só fui fazendo substituições, tentando melhorar essa lista, né? A cada ano eu acho que essa lista melhora*”; “*O coordenador de Português, ele faz algumas exigências* ⁵”.

⁵ Uma das exigências a que Tânia se refere neste fragmento diz respeito à adoção do livro *História de Amor*, de Regina Coeli Rennó. Segundo a percepção da professora, essa obra, composta apenas por imagens, possui uma conotação sexual inadequada ao tratamento em turmas de 6º ano. Entretanto, a adoção tem

Observando as falas da professora Carla, percebemos que o *gosto dos alunos* é apontado como razão para a escolha das obras que ela adota. Essa docente concebe como uma função da escola a aproximação dos jovens da leitura e, por isso, opta por obras que acredita serem capazes de cumprir o papel *de sedução*. O excerto “*Este ano eu estava tentando aproximar eles da... da leitura, né, então o que que eu fiz... eu tentei trazer a... Coleção Vaga-Lume, né, que nós gostamos muito... e é um livro que chama atenção, são livros que chamavam a atenção (...)*” é representativo das ideias que selecionamos para integrar o elemento **Gosto dos alunos/ possibilidade de seduzir os jovens para a literatura (11)**, assim como esta colocação de Helen: “*(...) aí a primeira coisa é pensar no gosto deles (...)*”.

Ainda nas falas de Carla, percebemos a presença de um aspecto que representa afirmações que justificam as escolhas de obras a partir da **possibilidade de identificação dos leitores com a história (12)** ou, em outras palavras, a **aproximação da obra com as vivências do leitor**. Esse elemento temático surgiu na primeira entrevista da docente quando ela foi questionada sobre as possíveis razões do grande sucesso que determinadas obras têm alcançado entre os jovens leitores da atualidade e, na segunda, como motivo para a escolha de títulos que a professora pensava em adotar nos bimestres finais do ano letivo, conforme se pode ver neste excerto: “*Professora: É, mas eu queria trabalhar no quarto bimestre... Terceiro e quarto bimestre... Trabalhar com os livros e a literatura que tá chegando aí para eles./ Pesquisadora: Que tipo de literatura? O que que cê chama disso? Que tá chegando?/ Professora: Thalita Rebouças, vou tentar trazer pros meninos./ Pesquisadora: Bacana... E por que que cê tá querendo trazer essa opção?/ Professora: Eu acho por causa da linguagem, essa vai ser mais... Se aproximar mais deles. (...)*”.

A análise das entrevistas de Márcia e Mariana permitiu-nos observar que há casos em que as escolhas literárias das professoras estão ligadas às **experiências de leitura da infância ou da adolescência por elas vivenciadas (13)**. A seguir, relacionamos as falas acomodadas nessa temática: “*(...)eu vejo... me recordo do*

sido constante em uma das escolas em que Tânia trabalha em virtude da determinação do coordenador que, no passado, teve experiências bem-sucedidas com esse título em turmas dessa série.

meu... que às vezes tem livro que é do nosso, né, do meu tempo de adolescente. Então eu (...) já indiquei Para Gostar de Ler, porque pra mim foi um livro fundamental, eu amo esse livro”; “(...) eu trouxe a minha coleção, coleção dos meus pais lá da década de 70, de Obelix... Asterix e Obelix pra eles, enfim... pra terem esse contato. Eu aprendi tanto, né?, e, agora, chegou no sexto ano e eu também passei pra eles”.

A Pedagogia Waldorf, segundo Mariana, concebe o ser humano de forma ampla, levando em consideração não apenas o aspecto físico, mas também o anímico e o espiritual. Essa concepção, conforme relatou a docente, está na base do trabalho pedagógico em escolas adeptas dessa pedagogia, que *“busca oferecer, em forma de conteúdo, aquilo que a criança precisa no seu corpo físico, para a sua alma e para o seu espírito”*. A leitura de obras literárias, de acordo com Mariana, é uma forma de suprir essas necessidades dos estudantes. Assim, a escolha de títulos é pensada, dentre outras razões, levando-se em conta algumas **questões relacionadas ao desenvolvimento humano (14)** e à **orientação filosófica da escola(15)**. Pelo exposto, estipulamos como elementos temáticos esses dois apontamentos realizados por Mariana. Com o intuito de ilustrar, respectivamente, esses elementos percebidos a partir das falas da docente, selecionamos estes trechos: *“(...) na Pedagogia Waldorf, há um caminho diferente, né, baseado no ser humano. Então os livros são escolhidos de acordo com esse conteúdo que tá sendo estudado, com o momento que a criança tá vivendo, né, às vezes não é com o conteúdo, mas é com o momento, com a faixa etária, o que ela está passando, né, o que ela está vivendo e... eu fiz isso no quarto ano, é... e aí você, né, traz um livro pra ser trabalhado.”; “(...) eu preferi dar pra eles lerem é... como ta...dar como tarefa de leitura, né, livro de leitura, que chama Milon e o Leão e ele fala da história desse escravo que sai da Grécia e vai viver, né, como escravo nesse período da Roma e do início do Cristianismo. Então é um livro muito bonito e que vem todo, assim, de acordo com o caminho que eu fiz com eles, né, de estudo, né, desde a Grécia do quinto ano, até chegar em Roma e o Cristianismo e tudo”.*

Anteriormente, neste tópico do texto, informamos sobre a existência de um elemento temático que definimos como representativa dos apontamentos que consideraram o “tema” como um aspecto observado durante a escolha de uma obra literária pelos

entrevistados. Nesse elemento, reunimos as falas que demonstravam conceber a obra literária como motivadora para a discussão de alguns assuntos julgados, pelos professores, relevantes para a sala de aula. Considerando, ainda, falas de Mariana, assim como de Laura e Alberto, definimos um novo elemento que se relaciona à questão dos temas dos livros a serem indicados, mas, para defini-lo, em vez da presença de determinados assuntos nas obras, consideramos a **ausência de temas polêmicos ou avaliados como impróprios (16)**, pelos docentes. Entre esses, destacam-se, por exemplo, sexualidade e política. Em um fragmento da entrevista de Mariana capaz de representar as falas percebidas como representativas desse 16º elemento, a entrevistada afirma que mães e professoras precisam “ficar de olho” em determinados títulos literários que hoje circulam entre os jovens. Um trecho que esclarece essa afirmação é “(...) *eu já peguei cartas, né, algumas... (...) que trazia um conteúdo assim de ‘Ai que ele estava dormindo ao meu lado e era mais um pesadelo..’ e eu... sabe um conteúdo mais... um conteúdo mais... é... é... até de uma sexualidade que não faz parte de um... do universo delas, sabe, e... e... então isso as mães e as professoras sabem e a gente fica atenta, assim, pra cuidar e pra elas saberem, né, o lugar de cada coisa, né, assim, pra... porque tem que ter um cuidado mesmo, acho que tem algo que é... no momento certo, sabe, no momento certo (...)*”. Nas falas de Alberto, localizamos uma pontuação a respeito da inviabilidade da adoção do título *Ana e Pedro* por razões relacionadas ao contexto político atual vivenciado pelo país: “*Agora eu não pude trabalhar o Ana e Pedro, porque tem um contexto político forte ali, que o Pedro era um árduo defensor do Lula lá na década de 80... O livro é da década de 80, se eu fizesse isso agora, eu taria demitido, né? Infelizmente*”.

No conjunto das entrevistas, a **descrição das obras nos catálogos de editoras (17)** foi mencionada pelos investigados como um aspecto que influencia na opção pelos títulos indicados. Embora alguns docentes, como Alberto e Yara, informem raramente escolher obras presentes nesses materiais, não negam que a realização de pesquisas nos catálogos que lhes são fornecidos. Pelos excertos presentes no quadro 6, percebemos que Tânia, por exemplo, não apenas recorre a essas descrições como também considera a **faixa etária indicada pelo mercado editorial (18)** como uma diretriz na escolha de títulos para a leitura dos seus alunos. Os dois

aspectos destacados ao longo deste parágrafo foram definidos como elementos temáticos independentes, que podem ser exemplificados pelos seguintes trechos: *“(...) no Narrativa de Enigma, no ((livro)) roxinho, discute muito Sherlock, então eu busquei uma adaptação pro sexto ano. Então quê que eu fiz? Peguei o catálogo das editoras, olhei sexto ano qual Sherlock disponível, e achei esse, que eu não me lembro de qual editora que ele é, pedi o exemplar pra editora (...)”*; *“Pesquisadora: Você sabe como que é feita essa divisão? Você me falou assim: ‘Esses aqui são de sexto ano’. O que que determina que eles são de sexto ano?/ Professora: Dentro das editoras, eles têm uma... isso já vem pra gente... a própria editora tem no catálogo aqueles livros que permeiam o sexto e sétimo ano (...) tem uma indicação mesmo... as próprias editoras já vão fazendo isso (...)”*.

Analisando as colocações da professora Yara, estabelecemos seis outros elementos temáticos que, até então, não haviam sido mencionados por outros entrevistados. Ao falar sobre a sua experiência pessoal de formação como leitora, a docente destaca a importância de os alunos conhecerem a “linguagem” específica que cada autor imprime ao texto. Assim, Yara afirma que, das seis obras que anualmente indica para os seus alunos, pelo menos duas sempre são de um mesmo **autor (19)**. O elemento definido a partir dessa informação pode ser representado por esta fala: *“(...)E aí eu comecei a passar... É... Tentar passar pelo menos, das seis obras, que duas sejam do mesmo autor, pra gente começar a trabalhar essa questão da linguagem, do texto, né?”*.

Outros aspectos abordados por Yara dizem respeito às questões de ordem prática que estão por trás das escolhas literárias: a **relação da escola com as editoras (20)** *“(...) A questão da relação da escola com as editoras. Isso infelizmente existe, e limita um pouco a... (...) A gente tem que fazer algumas escolhas práticas (...) aquelas editoras que dão as informações que a gente precisa, em tempo, em relação, por exemplo, às tiragens que o livro vai ter, ‘a gente vai ter esse livro disponível no mercado pra compra, pra aquisição?’”* e a **presença dos títulos no acervo da biblioteca escolar (21)**, que, segundo a docente, é uma condição imposta pela coordenação da escola em que trabalha para que a escolha seja aprovada, conforme este trecho demonstra: *“(...) os livros que a gente tem em pouco*

número na biblioteca, a coordenação resiste um pouco da gente pedir, porque a biblioteca não consegue fazer um trabalho assim de atender bem os alunos”.

As entrevistas com os sujeitos revelaram duas tendências em relação ao momento em que as escolhas de obras são realizadas: uma parte dos docentes, entre a qual localiza-se Yara, define os títulos a serem lidos antes do início do ano letivo, geralmente no início do 2º semestre do ano anterior. Outra parte realiza as escolhas durante o próprio ano em que os livros serão lidos; nesses casos, as definições são realizadas a cada bimestre ou trimestre. Neste segundo grupo localizam-se, por exemplo, Carla, Mariana e Alberto. Tânia, que trabalha em duas escolas, lida com os dois processos, pois as instituições têm condutas diferentes. Helen também lida com essas duas formas de fazer as escolhas, pois a escola em que a docente atua tem por hábito divulgar antecipadamente dois títulos para a aquisição anual de todos os alunos, mas, segundo a professora, essas não são as únicas leituras realizadas durante o ano; as demais são decididas no processo e contam com o apoio de títulos da biblioteca escolar e da biblioteca de sala, composta por obras solicitadas em listas de materiais de outros anos.

Durante a realização das entrevistas, chamou a atenção o fato de vários professores declararem que as escolhas eram realizadas levando-se em conta os gostos dos alunos. Entretanto, o que os dados mostraram é que a definição das obras a serem lidas é feita, em muitos casos, antes mesmo de o ano letivo começar. Yara, quando interrogada sobre essa questão, declarou que, ao optar por um título, considera um **perfil dos estudantes da instituição (22)** em que trabalha, construído com base na experiência de anos anteriores (*“(...) É, o público da escola, né? Existe um público da escola, o perfil do aluno daqui. Como eu trabalhei em outras escolas, eu percebo assim que existe um perfil do colégio, né? Por exemplo, os alunos do quinto ano que chegam pro sexto, a gente já consegue esperar um pouco, né, como vai ser esse público.”*). A docente informou, também, que, a cada trimestre, propõe que os alunos preencham um questionário de opinião sobre as obras adotadas⁶, como forma de expressarem as suas percepções acerca da leitura realizada. Esse documento, para

⁶ No ANEXO A (página 224), reproduzimos uma das fichas de avaliação gentilmente cedida por Yara. O material foi aplicado ao final do primeiro trimestre letivo deste ano de 2018.

a professora, funciona como uma espécie de termômetro que auxiliará na definição dos livros do próximo ano. A partir dessa afirmação, definimos um novo elemento temático – **Avaliações da obra feitas por alunos de anos anteriores (23)** – que abrigou esta fala: *“(...) eu faço o questionário, né, de avaliação dos alunos, de vários aspectos, de cada obra que eles leram. Eles avaliam todos os livros que eles leem. Vários quesitos. (...) eu vivo muito assim pela experiência do que eles acham positivo, porque... por causa desses questionários que eles preenchem, pra mim fica muito claro o que que eles gostaram, e até às vezes eles falam que não gostaram, mas eu vejo que funcionou”*.

Um último elemento percebido nas falas de Yara - e também identificado nas entrevistas de Helen e Alberto- diz respeito à escolha de obras considerando a **coerência com as leituras realizadas no ano anterior (24)**. Yara e Alberto destacam essa questão tomando por base a transição – que percebem como delicada para os estudantes – do quinto para o sexto ano. Assim, esclarecem: *“(...) eu entendo que a transição do Fundamental I pro Fundamental II, ela é muito brusca em vários aspectos, (...) Então é... eu penso em fazer de uma forma... desafiá-los de uma forma sutil, né? Sem... é... sem deixá-los assim muito preocupados (...) antes de fazer a lista do sexto ano, eu pego a lista do quinto. Eu sei os livros que os meninos estão lendo no quinto ano, né? E aí eu vou tentando, é... que seja um degrau acima pra eles, né? E não uma escada inteira. Né?”* ; *“(...)Tem vários universos novos no sexto ano. Tem a questão de eles nunca terem tido aula de redação, a questão de ter um professor só no quinto e agora eles têm nove professores... então quanto menos trauma... não é nem a palavra trauma, mas quanto menos problema você trazer, melhor. Eu não quero que a literatura seja um problema. Então se eu dialogar melhor com o quinto ano, eu acho que seria interessante, entendeu?”*.

Para definir como elemento temático um tópico observado na entrevista de Alberto, buscamos respaldo em Cândido (2011), que, ao tratar a literatura como direito inalienável do ser humano, destaca o seu **potencial transformador e humanizador (25)**. Para compor a temática de que tratamos neste parágrafo, consideramos, também, as reflexões de Todorov, reproduzidas a seguir:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos de outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2010. p. 76).

A fim de exemplificar o 25º elemento temático percebido na análise e delimitado a partir da fala de Alberto, tomamos por base este fragmento de entrevista em que o professor, quando questionado sobre o que busca nas obras que indica aos seus alunos, afirmou: *“(...)O que faz esse livro ser diferente pra ele? O que faz esse livro mudar ele por dentro? Porque a literatura mexe com a gente, né? (...) De que forma que esse livro ele pode acrescentar alguma coisa no aluno enquanto sujeito? E aí eu faço esse tipo de reflexão. Entendeu?”*.

Refletindo acerca das colocações de Helen, encontramos dois itens que também se mostraram como representativos dos aspectos observados quando a docente realiza escolhas literárias, são eles: **estrutura do texto/ organização textual (26)** e **nível de conhecimento dos alunos (27)**. Esses dois aspectos foram citados pela professora em um mesmo momento da entrevista, em que ela enumera questões que observa nas obras durante o processo de análise: *“(...) Claro, se você deseja que eu pense, agora, assim: ‘Nossa, Helen, você seleciona por isso, isso, isso’, eu vou te dizer: ‘Ah, Claro que é um pouco da temática, ou muito menos da temática, mas pensando no gosto dos alunos, na organização da obra, na organização do texto, no tipo de texto que vem, pensando no nível de conhecimento dos meninos.’* Embora a expressão “nível de conhecimento” pareça-nos um pouco imprecisa, uma vez que Helen não especifica o tipo de conhecimento a que se refere, optamos por situá-la em um eixo próprio, tendo em vista que, nas falas da professora, fica patente a distinção entre esse item e o grau de conhecimento linguístico dos estudantes, também apontado por ela e associado a outra temática, anteriormente apresentada nesta seção do texto.

Por fim, apresentamos os dois últimos elementos definidos a partir da análise do nosso *corpus*: as **indicações presentes no livro didático (28)** e as **indicações de bibliotecários (29)**. Esses itens, que não dizem respeito propriamente a características das obras, mas, sim, a formas através das quais os professores

tomam conhecimento dos títulos, assim como as descrições presentes nos catálogos de editoras, citadas anteriormente, mostraram-se importantes no direcionamento das escolhas dos sujeitos investigados, que sinalizaram encontrar, nos livros didáticos e nas palavras dos bibliotecários, sugestões que julgam como coerentes e adequadas aos perfis leitores dos estudantes do 6º ano.

3.2.3 Compreendendo as escolhas: o que observam os investigados?

No item anterior, descrevemos cada um dos 29 aspectos mencionados pelos docentes participantes da pesquisa ao serem questionados sobre o que procuram nas obras que indicam aos seus alunos. Neste tópico, retomaremos tais aspectos, organizando-os em um quadro que permite visualizar a quantidade de professores pela qual cada um deles foi mencionado no *corpus*.

Para a construção do quadro que apresentaremos a seguir, tomamos como referência as falas reproduzidas no quadro 6 e consideramos a presença ou ausência de cada um dos elementos temáticos descritos no item 3.2.2 nos trechos recortados das entrevistas dos professores. Nas linhas da primeira coluna, enumeramos esses elementos e, nas colunas seguintes, localizamos os nomes dos investigados. Nos casos em que a presença de alguma das temáticas descritas foi localizada na entrevista do docente, assinalamos o campo correspondente ao professor que a mencionou. Na última coluna, computamos a quantidade de entrevistados pela qual cada uma das temáticas foi citada. Na última linha, apresentamos o somatório da quantidade de aspectos apontados por sujeito participante da investigação.

QUADRO 7 - Aspectos considerados na escolha de obras literárias indicadas

ASPECTOS CONSIDERADOS NA ESCOLHA DE OBRAS LITERÁRIAS INDICADAS	Tânia	Carla	Mariana	Laura	Márcia	Yara	Carmen	Alberto	Helen	QUANTIDADE DE MENÇÕES
Possibilidade de utilização das leituras como modelos para a produção de textos										2
Gênero textual										5
Nível de complexidade da linguagem										4
Tema/ Adequação temática										4
Possibilidade de articulação com outros conteúdos curriculares de Língua Portuguesa										2
Possibilidade de exploração interdisciplinar										7
Indicação de outros professores (de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas)										3
Projeto gráfico										1
Extensão da obra/ Número de páginas										2
Títulos determinados pela coordenação/ Lista de títulos proposta pela escola										3
Gosto dos alunos/ Possibilidade de seduzir os jovens para a literatura										4
Aproximação da obra com as vivências do leitor/ Possibilidade de identificação com a história										3
Experiências de leitura dos professores na infância/ adolescência										2
Questões relacionadas ao desenvolvimento humano (biológico e/ou emocional)										2
Questões relacionadas à orientação filosófica da escola										1
Ausência de temas polêmicos ou avaliados como impróprios, como sexualidade ou política										3
Descrição da obra nos catálogos de editoras										5
Faixa etária indicada pelo mercado editorial										2
Autor										2
Relação da escola com as editoras/ Disponibilidade de títulos no mercado										2
Presença no acervo na biblioteca escolar										1
Perfil dos estudantes da instituição										1
Avaliações da obra feitas por alunos de anos anteriores										1
Coerência com as leituras realizadas no ano anterior										3
Potencial transformador/ humanizador da literatura										1
Estrutura do texto/ Organização textual										2
Nível de conhecimento dos alunos										1
Indicações presentes no livro didático										3
Indicações de bibliotecários										4
TOTAL DE ASPECTOS APONTADOS PELO PROFESSOR	15	3	5	8	3	17	4	9	11	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao observarmos o quadro anteriormente apresentado, em primeiro plano chamou-nos a atenção a quantidade de aspectos apontados pelos docentes como norteadores das suas escolhas. Essa grande quantidade de itens mostrou como são multifacetados os processos de seleção de títulos para os estudantes de 6º ano do Ensino Fundamental. Percebemos que os critérios pelos quais os professores se orientam não apenas são muitos, mas também consideravelmente variáveis de um docente para o outro. Essas observações permitiram-nos constatar a procedência de uma das nossas hipóteses iniciais, que diz respeito ao fato de, na fase de escolarização investigada, os processos de escolha serem balizados por critérios de ordem pessoal e expressivamente marcados pela subjetividade dos docentes ouvidos.

O contato com os investigados mostrou-nos que, muitas vezes, nem eles próprios têm muita clareza acerca dos critérios que os norteiam nas escolhas de obras que indicam para a leitura dos seus alunos. Quando questionados sobre o que buscam nessas obras, muitos hesitaram, demonstrando, assim, que, ao selecionarem os títulos que serão propostos, veem-se em um processo que funciona a partir de tentativas, como evidenciam as palavras da professora Yara, transcritas no quadro 6: *“(...) E... Assim, né? extra, agora, na entrevista, eu não me sinto muito bem orientada. Entendeu? Então assim, **parece que eu o que eu trago, a gente vê se funciona ou se não funciona**. Né? Não tem assim... tá dependendo muito do que eu tô trazendo, do que eu tô... e eu não tô estudando muito, eu não tô muito atendida com o que tá acontecendo...”*

Percebemos, também, com a análise dos dados, que a dificuldade dos sujeitos pesquisados para discorrer sobre as razões que motivam as suas escolhas está diretamente relacionada a uma falta de clareza, para eles, a respeito dos objetivos que orientam o ensino de literatura no 6º ano. A maior parte dos professores, nas entrevistas, demonstrou não saber o verdadeiro porquê de a leitura literária ser objeto de ensino nessa etapa do Fundamental e, em consequência disso, muitas vezes, trabalhar sem saber quais objetivos deve atingir. A esse respeito, concordamos com Santos (2012) que, em pesquisa de mestrado, fez uma constatação semelhante à que aqui apresentamos:

É preciso, antes de tudo, que o professor tenha em mente uma definição clara sobre a importância da literatura na formação do indivíduo. Sem isso, restar-lhe-á somente um trabalho sem um alvo a que acertar. E se não se sabe aonde se quer chegar, como traçar o caminho? (SANTOS, 2012, p. 20).

Sem dúvidas, é essencial que o professor tenha clareza sobre a importância da literatura para a formação do indivíduo. Entretanto, vale acrescentar que o docente do Ensino Fundamental, para além disso, deve conhecer as especificidades do público-leitor com o qual trabalha e, sobretudo, deve entender o porquê de a literatura ser objeto de ensino especificamente nessa fase da escolarização. De Santos, tomamos de empréstimo as palavras de Martins e Versiani:

Tendo-se clareza disso, com certeza, abrem-se perspectivas de como ensinar. Nos debates com professores sobre o ensino de literatura, nem sempre se coloca essa condição de precedência do porquê em relação ao como. Talvez essa seja a principal razão de tantos desencontros entre leitura literária e escola (MARTINS; VERSIANI, 2008. p. 19, *apud* SANTOS, 2012, p. 20).

Por meio das entrevistas, ficou evidente que grande parte dos sujeitos investigados, diante dessa ausência de clareza em relação aos objetivos pelos quais deveria orientar-se, mostra-se insegura a respeito dos títulos que seleciona e, mais do que isso, acaba por realizar “escolhas solitárias”, o que significa dizer que as leituras propostas aos estudantes não são concebidas levando-se em conta um processo de formação do leitor - que se estende para além do sexto ano e não se encerra com a leitura de cada título adotado- mas apenas um momento específico da sua formação, subjetivamente percebido pelo professor.

Os dados também revelaram que a maior parte dos aspectos apontados pelos docentes como sendo levados em conta na escolha de títulos dizem respeito a critérios de ordem essencialmente pedagógica. Assim, as falas dos entrevistados, em sua maioria, evidenciaram uma grande preocupação em escolher títulos que possibilitem uma exploração didática, preferencialmente interdisciplinar, e não propriamente que contribuam para o processo de letramento literário dos leitores.

Paulino, ao mencionar pela primeira vez o termo “letramento literário” no Brasil⁷, explicou:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem que saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004. p. 56).

Também discorrendo sobre a questão do letramento literário, Rildo Cosson afirmou que

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo da linguagem (COSSON, 2016. p. 30).

O que os dados do *corpus* nos mostraram, porém, é que as escolhas dos professores entrevistados têm sido realizadas, em uma significativa parte das vezes, em detrimento do cunho artístico da literatura e das características específicas da linguagem literária. Privilegiam-se, em grande medida, critérios de ordem pedagógica, como a presença de temáticas que possibilitem a exploração interdisciplinar ou o pertencimento da obra a um gênero textual presente nos planejamentos de Língua Portuguesa. Em verdade, o que observamos é que, por detrás da denominação “literário” utilizada para referir, indistintamente, as leituras realizadas no 6º ano, encontram-se obras de caracteres diversos, incluindo as informativas, com função utilitário-pedagógica.

Cosson (2016), sinaliza que, nas nossas escolas, o Ensino Fundamental tem a função de sustentar a formação do leitor e o Ensino Médio de integrar esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte da Língua Portuguesa. O pesquisador acrescenta que

⁷Aqui, referimo-nos à utilização do termo “letramento literário” no trabalho encomendado à professora Graça Paulino para a 22ª reunião anual da Agência Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), ocorrida em 1999, na cidade de Caxambu – MG.

Consoante esses objetivos e sua localização em graus distintos de ensino, aquilo que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muitos diversos. [...] no ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão diverso que engloba qualquer texto que apresente um parentesco com ficção ou poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente em ordem inversa (COSSON, 2016. p. 20 – 21).

Trazendo as palavras de Cosson para iluminar a análise dos dados que obtivemos com esta pesquisa, sinalizamos “os contornos diversos” das leituras que hoje se fazem presentes nos contextos estudados. A investigação permitiu-nos observar, também, que a maior parte dos professores entrevistados demonstra conceber o Ensino Fundamental como uma etapa da vida do leitor em que ele se encontra “a caminho do Ensino Médio”, quando terá acesso ao estudo da “literatura mesmo” (expressão mencionada em mais de uma entrevista), através de uma disciplina separada da Língua Portuguesa, com professor específico e dedicada à leitura das obras canônicas. Assim, as escolhas dos títulos a serem lidos, em sua maior parte, não se mostraram justificadas a partir do argumento de que o 6º ano constitui uma fase do processo de formação do leitor literário.

Pelas informações do quadro 7, ficaram evidentes as diferenças entre as formas de cada um dos docentes entrevistados pensarem as suas escolhas. Embora a leitura da tabela como instrumento de comparação de dados nos permita algumas generalizações a respeito das práticas de seleção de títulos, entendemos a necessidade de buscarmos uma melhor compreensão desses processos, observando as particularidades de cada um dos entrevistados no que diz respeito aos aspectos considerados ao avaliar as obras cuja leitura propõe aos seus alunos do 6º ano. Assim, traçaremos um perfil de cada investigado, considerando uma associação entre os dados dos quadros 6 e 7.

Iniciando pela professora Tânia, percebemos que a docente, ao tratar essas escolhas em termos de “necessidade dos meninos”, dá preferência a obras que possam ilustrar os conteúdos curriculares de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas. Vimos que ela, ao selecionar um título como adequado aos seus alunos, leva em consideração a classificação etária das obras pelo mercado editorial, assim como as indicações dos bibliotecários e aquelas que podem ser encontradas no livro

didático. Outro aspecto apontado pela professora diz respeito ao fato de ela destacar a escolha de títulos a partir das indicações de professores de outras disciplinas como uma prática recorrente no seu cotidiano em sala de aula. Tânia, também, define as suas escolhas com base em aspectos como as temáticas presentes nas obras e o nível de complexidade da linguagem que acredita ser adequado para os seus alunos. Além disso, ela relata que as escolhas que realiza, em uma das instituições em que trabalha, são diretamente influenciadas pelas concepções de um coordenador que, há alguns anos, atuou como professor de Língua Portuguesa e, por isso, acredita existirem títulos cuja leitura é indispensável. A esse respeito, Tânia especifica o título *História de Amor*, que, segundo ela, adota com alguma frequência, mesmo acreditando ser inadequada à faixa etária dos seus alunos a forma como a obra trata a questão da sexualidade. Sobre os aspectos sinalizados por Tânia como sendo levados em consideração nas escolhas das obras que indica, é importante destacar que a docente é a única a ressaltar os aspectos gráficos. Nas colocações da professora, as obras sem ilustrações, compostas apenas por texto, não são capazes de atrair a atenção dos leitores com os quais trabalha. Assim, ao escolher os títulos que indica, Tânia busca obras que tenham um “layout moderno”, capazes de atrair os jovens estudantes do 6º ano. Outra questão apontada por Tânia nas suas escolhas diz respeito à extensão dos livros que seleciona. Devido à obrigatoriedade, imposta pelas escolas em que trabalha, de adoção de duas ou três obras por trimestre, com prazos de leitura curtos, a professora acredita que as escolhas devem ser pensadas de forma a viabilizar a leitura, que não seria possível com títulos muito longos.

Carla, diferentemente de Tânia, realiza as suas escolhas de forma mais livre, movendo-se pelo principal objetivo de seduzir os jovens leitores, atraindo-os para a literatura. A professora, nas suas falas, destaca um paradoxo vivido nas escolas de hoje: os professores obrigam à leitura de títulos objetivando uma aproximação dos jovens à literatura, mas acabam, assim, por afastá-los dela. Uma importante questão suscitada a partir da análise das falas de Carla diz a respeito ao processo de escolha de *O gênio do crime*: a adoção da obra é feita com base na referência de outros professores que, em anos anteriores, tiveram sucesso com ela. Entretanto, mesmo afirmando que o livro é bom, Carla revela ainda não ter tido a oportunidade de lê-lo

e ter realizado a sua escolha apenas a partir da sinopse. Essa questão da escolha de títulos sem o real conhecimento da obra também é mencionada nas falas de Carla em outro momento, quando se refere a alguns títulos que seriam comprados para compor o acervo da biblioteca escolar, mas que nunca foram entregues.

Devido ao fato de trabalhar em uma escola pública, com alunos que possuem limitações financeiras, Carla revela que possui o hábito de baixar as obras que adota na internet e compartilhá-las com os alunos, a fim de garantir a leitura. Observamos que, diferentemente de Tânia, Carla não considera como relevantes os aspectos gráficos do livro, que, muitas vezes, perdem-se nas versões obtidas na internet. Ao ser questionada sobre o fato de existirem diferenças em relação à leitura que o aluno realiza do livro em PDF ou do objeto físico, Carla afirma que as leituras são equivalentes e que não há prejuízo para o aluno que lê a versão digital. Pelas palavras da professora, por fim, percebemos que as suas escolhas se fazem basicamente em torno de um enredo que supõe interessante e atrativo para os estudantes do 6º ano, em detrimento dos outros aspectos da leitura literária ou das questões de ordem pedagógica tão presentes nos discursos de outros entrevistados.

Mariana, que trabalha como “professora de classe” em uma escola Waldorf, é responsável por lecionar todas as disciplinas que constituem a parte obrigatória do currículo escolar. Diante disso, a professora revela que as suas escolhas de títulos são pensadas de modo a proporcionar um diálogo entre as diferentes disciplinas que ensina. Mariana, também, sinaliza a importância, na sua prática, de considerar os “momentos vividos pelos estudantes” ao selecionar os títulos para leitura e, assim, evidencia que as obras propostas são pensadas considerando-se a o nível de desenvolvimento emocional e biológico dos estudantes, entendido à luz da Pedagogia Waldorf. Pelas suas falas, Mariana mostra que a maior parte das obras que adota está diretamente relacionada à orientação filosófica da escola em que trabalha. Isso se evidencia, por exemplo, quando a docente discorre sobre o título *Milon e o Leão*, que trata da história do Cristianismo. Outra questão sinalizada na entrevista de Mariana diz respeito à ausência de temas impróprios, segundo a sua avaliação, para os alunos do 6º ano. Relativamente a esses temas, a professora destaca a questão da sexualidade, presente em obras juvenis da atualidade, nas quais as mães e as professoras precisam “ficar de olho”. Além disso, ela sinaliza a

ausência de uma literatura mais mercadológica, que chegue à escola através de divulgadores.

Laura, que trabalha em duas escolas privadas, aponta a liberdade de escolha em ambos os contextos. Segundo a professora, é ela quem define os critérios que a orientam na seleção dos títulos que indica. Laura relata que sempre busca ligar o gênero que está sendo trabalhado ao que será lido. No caso específico do 6º ano, a professora afirma que o gênero “conto de fadas”, estudado no início do ano, é norteador do trabalho desenvolvido durante toda a série. Outro aspecto muito destacado por Laura como direcionador das escolhas que realiza é o gosto dos alunos. Segundo a professora, ela busca uma boa história para os jovens, capaz de promover uma leitura prazerosa e despertá-los para outras. Carla relata que, como o Colégio São Jorge possui muitas turmas por série, ela trabalha no 6º ano em parceria com uma outra professora de Português e que as escolhas são negociadas e definidas por ambas. Laura, ao relatar um episódio ocorrido no Colégio São Mateus, revela já ter selecionado um título apenas por resenhas de internet, sem ter tido acesso a ele. Nessa fala, a docente aponta que, ao adotar o título, desejava explorá-lo de forma interdisciplinar com a professora de Ciências, mas que o excesso de “palavrões” presentes na obra a surpreendeu e fez com que fosse necessário cancelar a adoção do título. Um último apontamento feito pela docente diz respeito à época em que as escolhas são feitas. Segundo Laura, o Colégio São Mateus, em virtude de polêmicas causadas por temáticas presentes em obras indicadas, mudou a sua conduta, que era de permitir aos professores a divulgação dos livros durante o ano, no início de cada trimestre letivo. Assim, segundo a professora, os docentes passariam a ter que indicar as obras antes de o ano letivo começar, mesmo sem conhecer os estudantes ainda.

Márcia, que revela não ter a prática de indicar leituras obrigatórias para os seus alunos, explica que parte da carga horária semanal da disciplina que leciona - Língua Portuguesa - é reservada para aulas na biblioteca escolar, onde ocorre o contato com os livros de literatura. A professora informa que não tem a prática de definir as obras que serão lidas pelos seus alunos, mas, sim, de sinalizar um gênero a partir do qual os próprios estudantes devem fazer as suas escolhas. O que percebemos na fala de Márcia, porém, é uma falta de clareza em relação à própria definição de

texto literário: a docente, ao se referir às leituras realizadas no âmbito da biblioteca escolar, situa como gêneros literários poesias, contos, crônicas, notícias e verbetes de dicionário. Segundo Márcia, o trabalho com esses gêneros visa a garantir o contato com o livro literário e, conseqüentemente, formar leitores. Outra questão presente na entrevista diz respeito às dicas de títulos fornecidas pelo livro didático, às quais a professora revela recorrer quando necessário. Referindo-se a indicações de leitura que realiza informalmente para os alunos, Márcia explica que leva em consideração a faixa etária a que a obra se destina, considerando a sua experiência como leitora, o seu “tempo de adolescente”. Assim, a professora cita a coleção Para Gostar de Ler (à qual se refere como um livro, contudo não especifica um título exato) como uma boa opção de leitura para os estudantes de todas as idades.

Yara, dentre os participantes desta pesquisa, é a professora que aponta a maior quantidade de aspectos observados nas obras que seleciona. Curiosamente, é a que menciona, com maior clareza, a falta de orientação que sente ao selecionar os livros que indica, conforme anteriormente apontado neste texto. A análise integral da entrevista da professora permitiu-nos supor que ela, devido à falta de objetivos que a direcionem nas escolhas, está em um constante movimento de busca e experimentação de parâmetros pelos quais possa se orientar. A docente revelou-se como uma mediadora inquieta em relação aos títulos que propõe e, ao mesmo tempo, preocupada com a resposta dos leitores às escolhas que ela realiza. Entretanto, ao revelar que essas escolhas são feitas no ano letivo anterior ao da adoção dos títulos, Yara evidenciou que os reais perfis dos seus alunos não são levados em consideração no momento em que as leituras a serem propostas são selecionadas. Analisando as falas da professora, percebemos que ela lida com um “leitor ideal”, construído a partir da sua percepção acerca do perfil dos estudantes da instituição em que leciona. Relativamente a essa forma de conceber o leitor, faz-se necessária uma pontuação específica em relação ao 6º ano, sugerida pela própria professora: essa série geralmente se caracteriza por uma heterogeneidade em relação aos perfis dos alunos, devido ao fato de muitas instituições de ensino oferecerem apenas até o 5º ano e, conseqüentemente, os estudantes precisarem de mudar de escola no 6º. Assim, embora Yara afirme conhecer o perfil dos estudantes do Vetor Norte, há que se considerar que muitos dos alunos para os quais ela leciona

são novatos. Como maneira de aferir a aceitação das obras, a professora sinaliza a utilização de um questionário de avaliação que serve como parâmetro para a escolha das leituras do próximo ano, quando os leitores já serão outros.

Segundo Yara, uma das principais diretrizes pelas quais se orienta na seleção de livros diz respeito a um critério, institucionalmente determinado e de ordem pedagógica: a professora busca leituras que possam servir de modelo à produção de gêneros textuais variados, ou, em outras palavras, “dar sentido à produção do gênero”. Ao longo da entrevista, Yara também mencionou a preocupação – não sinalizada por nenhum dos demais investigados – de proporcionar aos jovens leitores um contato mais profundo com a “linguagem” de alguns autores e, assim, a professora revelou que, ao escolher os títulos que adota, busca garantir que pelo menos dois tenham a mesma autoria.

Outra questão relevante apontada por Yara na sua fala diz respeito ao fato de a professora ser a única responsável por propor as leituras que serão feitas pelos alunos, apesar de existir uma outra docente na mesma série. Essa questão, se relacionada às discussões do parágrafo anterior, reafirma a ideia de que a seleção de títulos, mesmo quando objetiva contemplar os perfis dos leitores, na verdade, considera apenas uma amostra deles.

Carmen, ao longo da entrevista, afirmou que realiza indicações literárias aos seus alunos de maneira informal, baseando-se nas temáticas, assim como nos gêneros textuais contemplados pelo livro didático. Segundo a professora, essas indicações também buscam um diálogo com as demais disciplinas estudadas pelos alunos do 6º ano, sobretudo com a História. Um aspecto relevante das falas de Carmen diz respeito ao fato de a docente revelar já ter proposto a leitura de uma obra sem conhecê-la, acreditando, apenas pelo conteúdo da sinopse, que os leitores se identificariam com ela por causa do enredo, que a professora supunha trazer acontecimentos próximos das vivências deles.

Alberto trabalha há mais de 10 anos em uma mesma escola privada tradicional que, durante muito tempo, limitou a escolha das obras a uma lista predeterminada de títulos. Pelas falas do professor constatamos, conforme sinalizado na seção anterior,

que, mesmo após o fim da obrigatoriedade de escolha a partir dessa lista, ele ainda se sente preso a ela e, assim, faz as suas escolhas de obras buscando conciliar os títulos antigamente trabalhados com os novos que deseja propor. Ao se referir a algumas obras integrantes da antiga lista de indicações que ainda estão presentes nas adoções literárias que realiza, Alberto as define como “fundantes”, evidenciando, assim, uma crítica à crença – ainda presente na instituição - de que essas obras representam leituras indispensáveis pelos alunos. Essa crítica, não perceptível a partir da leitura dos excertos reproduzidos no quadro 6, devido aos recortes realizados, fica evidente no diálogo reproduzido a seguir:

Professor: (...) Por exemplo, posso passar pra um oitavo ano que eu já dei aula?

Pesquisadora: Pode, pode.

Professor: Que eu dei aula pra um oitavo ano no Santa Clara também, um colégio muito tradicional e tudo, cê conhece, e lá **eu era obrigado a trabalhar com Guimarães Rosa no oitavo ano**. Então eu achava que eu tava abafando, porque os meninos tavam entendendo, e depois de um tempo **eu fui ver que aquilo não fazia sentido nenhum, entendeu?** Trabalhar. Mas eu tentava suavizar. Eu pegava *Primeiras Histórias*, pegava quatro contos ali, “O Famigerado”, pegava o “Sorôco, sua mãe, sua filha”... e ali eu mostrava junto com o curta-metragem, pra poder dialogar melhor, eu trazia umas contadoras de história, pra deixar a coisa mais leve... e isso facilitava um pouco. Mas mesmo assim, cê sabe que não é acessível, né? **Esse é que é o fundante que não serve pra nada, né? Na verdade, é uma crítica.**

A leitura das falas de Alberto, em um primeiro momento, pode sugerir um certo imediatismo por parte do professor, que afirma que os ditos livros “fundantes” “não servem para nada”, se entendermos que ele considera os efeitos produzidos nos estudantes pela leitura de Guimarães Rosa apenas a partir da resposta imediata, e provavelmente negativa, ao contato com a obra. Há de se considerar, porém, que a caracterização dessas obras como inúteis precisa de ser interpretada em relação ao contexto em que foi produzida, no qual Alberto, sem negar a importância da leitura dos cânones literários, apresentava a sua percepção de que a escolha de obras para indicação aos estudantes deve levar em consideração os interesses desses leitores que, muitas vezes, acabam desestimulados diante da imposição de leituras que lhes soam como pouco atrativas. Outro aspecto da fala do professor que merece destaque é o fato de Alberto lançar mão de diversas estratégias de mediação de leitura que visam à construção de uma experiência positiva dos estudantes do oitavo ano com a obra *Primeiras Histórias* e à redução da resistência que percebe à determinação de leitura do título.

A preocupação de buscar títulos capazes de seduzir os estudantes aparece, também, nas falas de Alberto em relação aos aspectos que observa ao selecionar obras para leitura dos seus atuais alunos do 6º ano. Nas entrevistas, o professor revela a sua preocupação em desenvolver o gosto desses estudantes pela leitura, sinalizando a importância de a escolha de títulos nessa série ser pensada de modo a respeitar o nível de proficiência dos leitores, evitando, assim, que eles criem uma relação de aspereza com a literatura. Alberto, dentre os ouvidos, é o único que menciona o aspecto transformador e humanizador da literatura, que definimos como eixo temático no item anterior a partir das reflexões de Candido e Todorov.

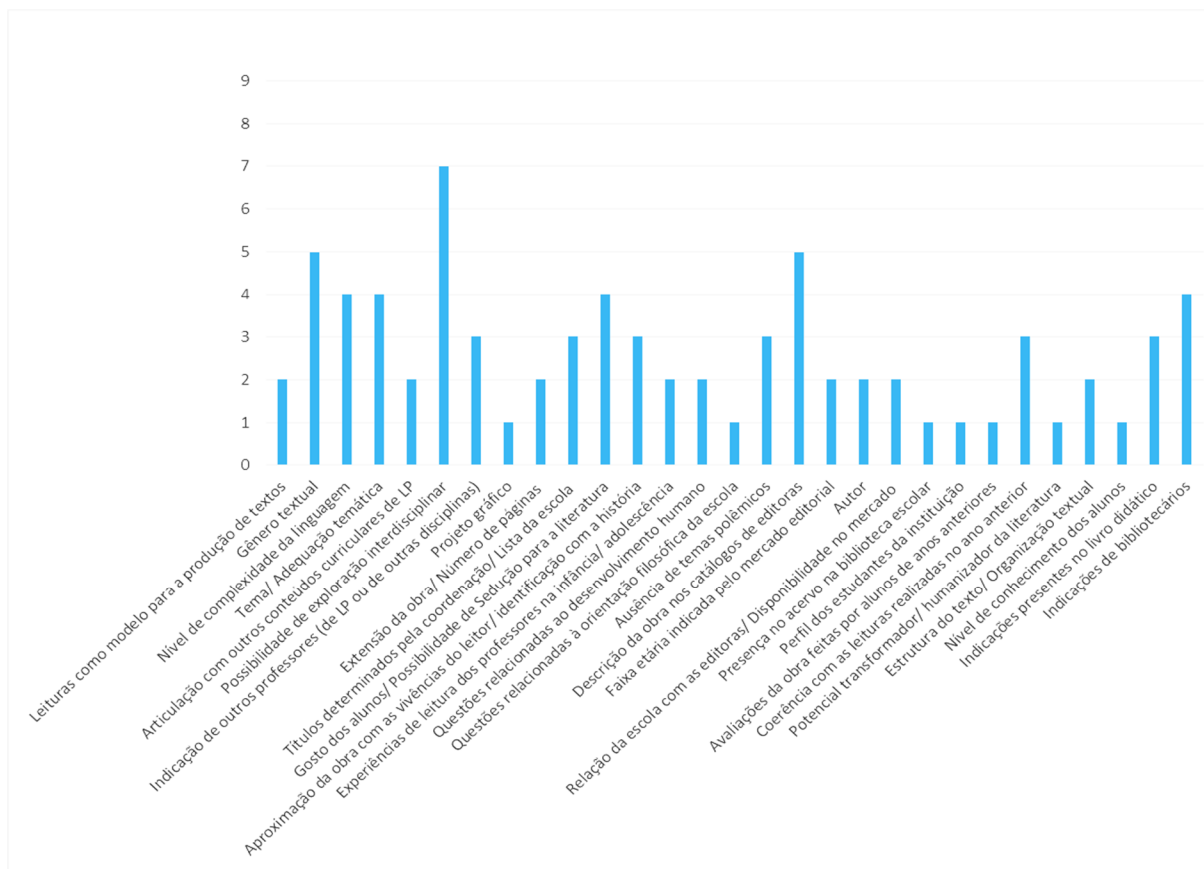
Helen, ao tratar dos parâmetros pelos quais se orienta na escolha das obras, fez apontamentos que, em grande medida, coincidem com aqueles que foram feitos pelos demais entrevistados, como o nível de complexidade da linguagem, a escolha a partir de uma temática presente na obra, a possibilidade de exploração interdisciplinar, dentre outros. A professora, entretanto, ao ser questionada sobre as razões que a levam a selecionar uma obra, apresentou uma justificativa marcadamente particular, relacionando essas escolhas ao contexto em que ocorrem. Segundo Helen, na Escola Mineira de Aplicação, as séries são agrupadas em ciclos e, assim, uma mesma professora permanece com a turma por três anos consecutivos. Dessa forma, ao versar sobre as suas escolhas, Helen sinaliza conceber o processo de formação de leitores como sendo processual, e não apenas focado em características objetivas da obra ou no momento específico em que a adoção é definida. Isso fica evidente quando a professora revela as razões que a motivaram na escolha do título *Fita verde no cabelo*, através do qual objetivava dar continuidade a um trabalho iniciado no ano anterior. São palavras de Helen: “*Eu acho que tem um contexto, né. (...) Quando eu acompanho a turma, no trabalho que eu já tô fazendo com eles, o que eles me dizem do interesse deles, entendeu?*”.

Ao longo deste tópico, buscamos descrever e analisar particularidades de cada um dos entrevistados no que diz respeito aos aspectos por eles considerados na escolha das obras que indicam aos leitores do 6º ano. Para tal, baseamo-nos nos elementos temáticos isolados no item anterior, a partir da observação dos excertos de falas reproduzidos no quadro 6. A fim de concluir, por hora, as reflexões acerca da presença desses elementos do *corpus* nos discursos dos entrevistados,

reorganizamos os dados do quadro 7 em um gráfico, que será apresentado a seguir. Objetivamos, com essa forma de apresentação, proporcionar uma nova perspectiva de observação dos dados, demonstrando, assim, uma visão geral de como os aspectos observados na escolha de livros foram mencionados no conjunto das entrevistas.

Devido à pequena quantidade de sujeitos investigados, optamos por construir o gráfico 1 a partir de valores absolutos e não de porcentagens. No eixo vertical, os números de zero a nove representam a quantidade de professores que citaram as temáticas discriminadas no eixo horizontal. É válido destacar que, na construção desse gráfico, levamos em conta apenas a presença das temáticas anteriormente descritas nas falas dos entrevistados, desconsiderando o número de vezes que cada uma delas foi citada por um mesmo sujeito.

GRÁFICO 1 - Aspectos considerados na escolha de livros para indicação aos estudantes do 6º ano



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Através do gráfico 1, é possível observar que, dentre os aspectos sinalizados pelos sujeitos participantes da pesquisa como sendo observados na escolha das dos títulos para indicação aos estudantes do 6º ano, destaca-se a “possibilidade de exploração interdisciplinar”, mencionada por 7 entrevistados. O critério “gênero textual” ocupa a segunda posição, tendo recebido 5 menções, juntamente com a “descrição da obra nos catálogos de editoras”. Os aspectos “nível de complexidade da linguagem”, “tema/ adequação temática”, “gosto dos alunos/ possibilidade de sedução para a literatura” e “indicações de bibliotecários” foram apontados cada um por 4 entrevistados e, por isso, situam-se na terceira posição dentre os aspectos descritos no *corpus*. Em quarto lugar, “indicação de outros professores (de LP ou de outras disciplinas)”, “títulos determinados pela coordenação/ lista de títulos proposta pela escola”, “aproximação da obra com as vivências do leitor/ identificação com a história”, “ausência de temas polêmicos”, “coerência com as leituras realizadas no ano anterior” e “indicações presentes no livro didático” foram referenciados por três professores cada. Na penúltima posição, a quinta, sete aspectos foram mencionados: “leituras como modelos para a produção de textos”, “articulação com outros conteúdos curriculares de Língua Portuguesa”, “extensão da obra/ número de páginas”, “experiências de leitura dos professores na infância/ adolescência”, “questões relacionadas ao desenvolvimento humano”, “faixa etária indicada pelo mercado editorial”, “autor”, “relação da escola com as editoras/ disponibilidade no mercado” e “estrutura do texto/ organização textual”, tendo sido apontados por 2 professores cada. Em último lugar, como aspectos considerados apenas por um professor cada, apareceram: “projeto gráfico”, “questões relacionadas à orientação filosófica da escola”, “presença no acervo na biblioteca escolar”, “perfil dos estudantes da instituição”, “avaliações da obra feitas por alunos de anos anteriores”, “potencial transformador/ humanizador da literatura” e “nível de conhecimento dos alunos”.

3.2.4 Categorizando as informações: o agrupamento dos dados e a possibilidade de novas leituras

Em *Análise de Conteúdo*, Bardin (2016), define:

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Ao longo deste tópico, apresentaremos o modo como realizamos a categorização dos elementos temáticos anteriormente descritos neste capítulo ao tratarmos dos aspectos observados pelos professores investigados nas obras passíveis de indicação aos seus alunos do 6º ano. Esses aspectos, conforme outrora informamos, foram isolados a partir da análise dos excertos de falas reproduzidos no quadro 6.

Tal qual sugere Bardin, a categorização dos elementos foi realizada a partir da observação de semelhanças entre eles. Assim, para agrupar os aspectos sugeridos pelos docentes, buscamos interpretá-los e associá-los, considerando a existência de características temáticas comuns. A partir do agrupamento dos 29 aspectos direcionadores dos docentes investigados na escolha de obras para indicação, estabelecemos seis categorias, assim nomeadas: *Objetivos curriculares/institucionais*; *Adequação ao leitor*; *Indicações diversas e variáveis*; *Possibilidade de acesso*; *Função da literatura*; *Autoria e Construção do texto*.

No agrupamento *Objetivos curriculares/institucionais*, localizamos os elementos temáticos em que a opção por determinadas leituras aparece vinculada à exploração de conteúdos curriculares, quer de Língua Portuguesa, quer de outras disciplinas, assim como aqueles que se referem a objetivos definidos a partir da orientação filosófica da escola. Nesse grupo situamos, ainda, elementos que revelam a obrigatoriedade de o professor adotar determinadas obras, devido à existência de orientações da escola em que trabalha ou da coordenação a que se subordina.

Em *Adequação ao leitor*, alocamos os eixos que representam a recepção das obras adotadas como uma preocupação dos professores que as escolhem. Assim, nessa categoria, buscamos situar temáticas que vinculem a escolha de títulos aos leitores para os quais eles serão propostos.

Na categoria *Indicações diversas e variáveis*, reunimos elementos que se relacionam aos meios através dos quais o professor toma conhecimento das obras que indica. Por meio das entrevistas, observamos que essas indicações, nos processos de escolha, têm o potencial de legitimar alguns títulos e, por isso, podem ser determinantes sobre as opções dos professores.

Agrupamos como *Possibilidade de acesso* os elementos que relacionam as escolhas à disponibilidade das obras. Percebemos, por meio da análise do *corpus*, que a dificuldade de os estudantes acessarem algumas obras é um limitador para as escolhas dos professores.

Em *Função da literatura*, situamos o elemento temático que, ao conceber a literatura como arte, destaca o seu potencial transformador dos seres humanos e, como *Autoria e Construção do texto*, relacionamos elementos que concebem a escolha de títulos a partir do seu circuito produtivo, levando em consideração, por exemplo, a autoria. Nessa última categoria consideramos, também, temáticas que refletem uma preocupação com a parte estrutural do texto.

A seguir, representamos, por meio do quadro 8, a constituição de cada um dos grupos categoriais anteriormente enumerados. Nesse quadro, cada coluna representa uma categoria, cujo nome está indicado na primeira linha. Dispusemos os aspectos temáticos agrupados na linha central, posicionando-os na coluna referente ao agrupamento no qual foram alocados. Na última linha, contabilizamos a quantidade de elementos situados em cada categoria.

OBJETIVOS CURRICULARES/ INSTITUCIONAIS	ADEQUAÇÃO AO LEITOR	INDICAÇÕES DIVERSAS E VARIÁVEIS	POSSIBILIDADE DE ACESSO	FUNÇÃO DA LITERATURA	AUTORIA E CONSTRUÇÃO DO TEXTO
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possibilidade de utilização das leituras como modelos para a produção de textos ➤ Gênero textual ➤ Possibilidade de articulação com outros conteúdos curriculares de Língua Portuguesa ➤ Possibilidade de exploração interdisciplinar ➤ Questões relacionadas à orientação filosófica da escola ➤ Títulos determinados pela coordenação/ Lista de títulos proposta pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Nível de complexidade da linguagem ➤ Tema/ Adequação temática ➤ Projeto gráfico ➤ Extensão da obra/ Número de páginas ➤ Gosto dos alunos/ Possibilidade de seduzir os jovens para a literatura ➤ Aproximação da obra com as vivências do leitor/ Possibilidade de identificação com a história ➤ Experiências de leitura dos professores na infância/ adolescência ➤ Ausência de temas polêmicos ou avaliados como impróprios, como sexualidade ou política ➤ Questões relacionadas ao desenvolvimento humano (biológico e/ou emocional) ➤ Perfil dos estudantes da instituição ➤ Avaliações da obra feitas por alunos de anos anteriores ➤ Coerência com as leituras realizadas no ano anterior ➤ Nível de conhecimento dos alunos ➤ Faixa etária definida pelo mercado editorial 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Indicação de outros professores (de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas) ➤ Indicações presentes no livro didático ➤ Indicações de bibliotecários ➤ Descrição da obra nos catálogos de editoras 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relação da escola com as editoras/ Disponibilidade de títulos no mercado ➤ Presença no acervo na biblioteca escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Potencial transformador/ humanizador da literatura 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Autor ➤ Estrutura do texto/ Organização textual
6	14	4	2	1	2

QUADRO 8 - Composição das categorias

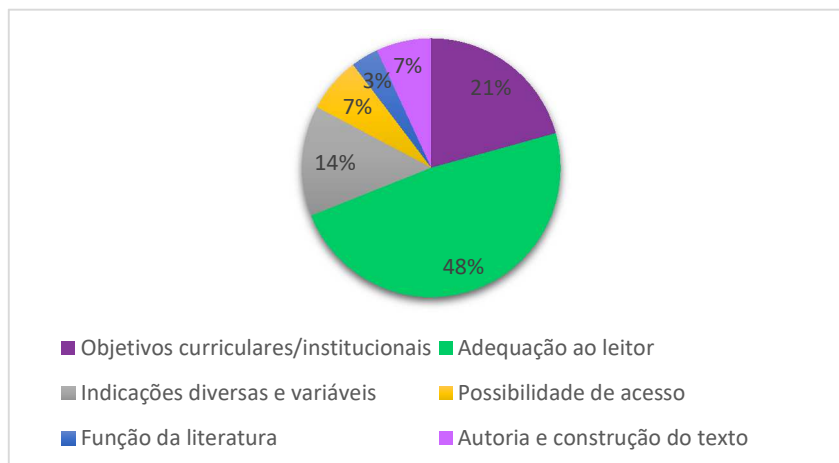
A organização em categorias dos aspectos observados, pelos professores, na escolha das obras que indica aos leitores do 6º ano permitiu-nos uma nova leitura dos dados. A partir do quadro 8, ficou evidente que a *adequação ao leitor* representa o critério de escolha mais recorrente nas entrevistas do *corpus*. Observamos, também, que a seleção dos títulos a serem indicados ocorre, em segundo lugar, com base nos *objetivos curriculares* que o docente visa a atingir, bem como pela determinação, por parte da *escola* em que trabalha, da obrigatoriedade de adoção de obras específicas.

Por meio da análise do quadro 8, também percebemos que as *indicações diversas e variáveis* foram reveladas como o terceiro critério de escolha mais mobilizado pelos sujeitos participantes. Vale frisar que a definição dessas indicações como critério de escolha, neste trabalho, deu-se a partir da constatação de que os pesquisados, algumas vezes, optam por obras que sequer leram, baseando-se apenas nas sugestões de outros professores ou de bibliotecários, que, devido ao tipo de relação que possuem com os investigados ou ao nível de conhecimento sobre a literatura, conferem legitimidade às obras que sugerem.

O estabelecimento de categorias mostrou que a *possibilidade de acesso* e a *autoria e construção do texto* são critérios igualmente considerados pelos professores ouvidos na seleção dos livros que indicam ao 6º ano. Os dados revelaram, também, que a *função da literatura*, definida a partir do potencial transformador que ela exerce sobre o ser humano, é o critério menos considerado pelos sujeitos participantes nas suas escolhas.

A seguir, apresentamos um gráfico construído com base nas informações do quadro 8. Para a elaboração desse gráfico, partimos dos 29 elementos temáticos identificados nos excertos de entrevistas do quadro 6. Tomando essa quantidade de eixos – 29 – como o total – 100% – dos aspectos considerados pelos sujeitos participantes nas suas escolhas de obras, calculamos os percentuais referentes à quantidade de aspectos alocados em cada categoria. No gráfico 2 está representada a distribuição dos eixos temáticos pelas seis categorias definidas a partir da análise do *corpus*.

GRÁFICO 2 - Distribuição dos elementos temáticos por categoria



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O gráfico 2 evidencia que a maior parte aspectos apontados pelos professores entrevistados como direcionadores das suas escolhas, 48%, foi alocada na categoria “Adequação ao leitor”. Sob o título “Objetivos curriculares/institucionais”, foi agrupada a segunda maior quantidade de apontamentos, totalizando 21% deles. A categoria “Indicações diversas e variáveis”, terceira maior do *corpus*, reuniu 14% dos eixos temáticos sinalizados pelos sujeitos. “Autoria e construção do texto” e “Possibilidades de acesso” receberam, ambas, a mesma quantidade de aspectos, 7% cada uma. O agrupamento “Função da literatura”, por fim, constituiu-se a partir da menor quantidade de elementos temáticos, tendo recebido apenas 3% deles.

Além das leituras anteriormente apresentadas neste tópico, o agrupamento categorial dos elementos temáticos isolados no *corpus* permitiu-nos, também, uma visualização das tendências individualmente seguidas, pelos entrevistados, na escolha das obras que indicam aos estudantes do 6º ano. Essa nova leitura foi possível a partir da reorganização das informações presentes no quadro 7, que associava os aspectos considerados na escolha de obras para adoção aos professores que os mencionaram. O quadro 9, que será apresentado a seguir, foi estruturado da seguinte maneira: na primeira coluna, nomeamos as categorias temáticas nas quais estão alocados os elementos dispostos na segunda e, a partir da terceira, enumeramos os entrevistados. Na coluna referente a cada entrevistado, assinalamos os elementos por ele mencionados como sendo considerados na seleção das obras cuja leitura propõe aos seus alunos. Nas linhas, dispusemos os

elementos temáticos agrupados em cada categoria e contabilizamos o total de menções de cada professor a esses elementos, bem como o total de elementos mencionados por entrevistado em todas as categorias.

QUADRO 9 - Tendências dos entrevistados na escolha de obras para indicação

CATEGORIAS	ASPECTOS CONSIDERADOS NA ESCOLHA DE OBRAS LITERÁRIAS INDICADAS	Tânia	Carla	Mariana	Laura	Márcia	Yara	Carmen	Alberto	Helen
OBJETIVOS CURRICULARES/ INSTITUCIONAIS	Possibilidade de utilização das leituras como modelos para a produção de textos									
	Gênero textual									
	Possibilidade de articulação com outros conteúdos curriculares de Língua Portuguesa									
	Possibilidade de exploração interdisciplinar									
	Títulos determinados pela coordenação/ Lista de títulos proposta pela escola									
	Questões relacionadas à orientação filosófica da escola									
	TOTAL DE MENÇÕES A ASPECTOS DA CATEGORIA	5	0	2	2	1	4	2	2	2
ADEQUAÇÃO AO LEITOR	Nível de complexidade da linguagem									
	Tema/ Adequação temática									
	Projeto gráfico									
	Extensão da obra/ Número de páginas									
	Gosto dos alunos/ Possibilidade de seduzir os jovens para a literatura									
	Aproximação da obra com as vivências do leitor/ Possibilidade de identificação com a história									
	Experiências de leitura dos professores na infância/ adolescência									
	Questões relacionadas ao desenvolvimento humano (biológico e/ou emocional)									
	Ausência de temas polêmicos ou avaliados como impróprios, como sexualidade ou política									
	Faixa etária indicada pelo mercado editorial									
	Perfil dos estudantes da instituição									
	Avaliações da obra feitas por alunos de anos anteriores									
Coerência com as leituras realizadas no ano anterior										
Nível de conhecimento dos alunos										
	TOTAL DE MENÇÕES A ASPECTOS INTEGRANTES DA CATEGORIA	5	2	3	2	2	8	2	4	5
INDICAÇÕES DIVERSAS E VARIÁVEIS	Indicação de outros professores (de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas)									
	Descrição da obra nos catálogos de editoras									
	Indicações presentes no livro didático									
	Indicações de bibliotecários									
	TOTAL DE MENÇÕES A ASPECTOS INTEGRANTES DA CATEGORIA	4	1	0	3	0	2	0	2	2
POSSIBILIDADE DE ACESSO	Relação da escola com as editoras/ Disponibilidade de títulos no mercado									
	Presença no acervo na biblioteca escolar									
	TOTAL DE MENÇÕES A ASPECTOS INTEGRANTES DA CATEGORIA	0	0	0	1	0	2	0	0	0
FUNÇÃO DA LITERATURA	Potencial transformador/ humanizador da literatura									
	TOTAL DE MENÇÕES A ASPECTOS INTEGRANTES DA CATEGORIA	0	0	0	0	0	0	0	1	0
AUTORIA E CONSTRUÇÃO DO TEXTO	Autor									
	Estrutura do texto/ Organização textual									
	TOTAL DE MENÇÕES A ASPECTOS INTEGRANTES DA CATEGORIA	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	TOTAL DE ASPECTOS APONTADOS PELO PROFESSOR – TODAS AS CATEGORIAS	15	3	5	8	3	17	4	9	11

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A análise do quadro 9 evidencia que a professora Tânia, ao escolher obras para indicação ao 6º ano, considera, igualmente, *objetivos curriculares/ institucionais* e a *adequação os leitores*. Nessas escolhas, a docente também leva em consideração as diferentes *indicações* a que tem acesso, seja por meio do livro didático, de outros professores ou de bibliotecários. Em último plano, Tânia considera os aspectos relacionados à *estrutura do texto*. De acordo com o conteúdo das entrevistas, Tânia não seleciona os títulos que indica através da função da literatura e nem leva em consideração fatores que limitem o acesso a eles.

Carla, diferentemente de Tânia, demonstrou não se guiar pelo currículo escolar ou por orientações da escola em que trabalha. Observando os dados das entrevistas dessa professora, concluímos que ela, ao escolher um título para adoção, orienta-se principalmente pela *adequação aos leitores* e, em segundo plano, observa a legitimidade que é conferida às obras através das *indicações* que recebe de outros professores.

Mariana, tal qual Carla, demonstrou escolher os livros orientando-se por dois grupos categoriais: em primeiro lugar, a observação de aspectos que dizem respeito à *adequação ao leitor* e, em segundo, às questões relacionadas aos *objetivos curriculares/institucionais* que direcionam o seu trabalho na escola em que atua.

Laura, tal qual Tânia, revelou considerar quatro grupos categoriais nos seus processos de escolha: em primeiro plano, a professora observa as diversas *indicações* de títulos que recebe, em segundo, a *adequação ao leitor* e os *objetivos curriculares/institucionais* e, em terceiro, a *possibilidade de acesso aos títulos*.

Márcia, assim como Carla e Mariana, demonstrou considerar dois grupos categoriais nas suas escolhas: a *adequação ao leitor*, primeiramente, e os *objetivos curriculares*, em segundo lugar.

Yara, dentre os entrevistados, foi aquela cujas menções encaixaram-se na maior quantidade de categorias, 5. Em suas falas, a docente revelou orientar as suas escolhas, principalmente, pela *adequação ao leitor*. Em segundo plano, Yara revelou observar os *objetivos curriculares/institucionais* e, em terceiro, a *possibilidade de*

acesso às obras e as *indicações* diversas que recebe. Em último lugar, Yara sinalizou orientar-se por aspectos ligados à produção dos livros, como a *autoria e construção dos textos*.

Carmen, de modo semelhante a Márcia, Carla e Mariana, demonstrou fazer as suas escolhas com base em apenas duas categorias principais, igualmente consideradas por ela: os *objetivos curriculares/institucionais* e a *adequação ao leitor*.

Alberto, da mesma maneira que Tânia e Laura, demonstrou que as suas escolhas se constituem com base nos aspectos agrupados em quatro categorias, a saber: *adequação ao leitor*, primeiramente, *objetivos curriculares* e *indicações diversas*, em segundo lugar e *função da literatura*, em terceiro.

Helen, por fim, assim como Alberto, Tânia e Laura, concentrou as suas menções aos aspectos que observa quando seleciona os livros que indica em quatro grupos categoriais: *adequação ao leitor*, em primeiro plano, *objetivos curriculares/institucionais*, *indicações diversas e variáveis* e *autoria e construção do texto* em segundo.

3.2.5 Os títulos indicados

Durante as entrevistas, os docentes foram solicitados a citar títulos de obras que costumam indicar a alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Como resposta, obtivemos tanto obras adotadas no ano em que ocorreram as entrevistas quanto nos anteriores. As citações obtidas foram organizadas em um quadro, que será apresentado a seguir.

QUADRO 10 - Obras literárias já indicadas a estudantes de 6º ano

PROFESSORES	OBRAS CITADAS
Tânia	<i>Joaquim Maria e a estátua de Machado de Assis</i> <i>Aventura da escrita</i> <i>O caso da estranha fotografia.</i> <i>Férias na Antártica</i> <i>O diário de Pilar na Grécia</i> <i>O diário de Pilar no Egito</i> <i>Cleópatra e sua víbora - Coleção mortos de fama</i> <i>Histórias verdadeiras</i>

	<i>História de amor</i> <i>Minha vida na Grécia</i> <i>O almanaque dos sentidos</i> <i>O mistério do cinco estrelas</i> <i>O signo dos quatro</i> <i>Meninos da planície</i> <i>A Droga da Obediência</i> <i>A viagem para a África</i> <i>Robinson Crusoe (HQ)</i>
Carla	<i>O mistério do cinco estrelas</i> <i>O rapto do garoto de ouro</i> <i>Um cadáver ouve rádio</i> <i>Um rosto no computador</i> <i>O gênio do crime</i>
Mariana	<i>Príncipe invencível</i> <i>Milon e o leão</i> <i>A Odisseia, adaptação de Reinaldo Lourenço</i> <i>Cruzada em jeans</i>
Laura	<i>Terra de histórias</i> <i>Peter Pan</i> <i>Yelena, a maga dos sortilégios</i> <i>A Ilha do tesouro (HQ)</i>
Márcia	<i>Para gostar de ler (coleção)</i>
Yara	<i>O menino narigudo</i> <i>Diário inventado</i> <i>Irmão negro</i> <i>O menino sem imaginação</i> <i>A magia da árvore luminosa</i> <i>O terror do 6ºB e outras Histórias</i>
Carmen	<i>Minhas memórias de Lobato</i> <i>O diário de Anne Frank</i>
Alberto	<i>O menino no espelho</i> <i>O caso da estranha fotografia</i> <i>A extraordinária jornada de Edward Tulane</i> <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i> <i>A bolsa amarela</i> <i>O auto da compadecida.</i> <i>A palavra não dita</i> <i>O mistério do cinco estrelas</i> <i>O rapto do garoto de ouro</i> <i>O caso das aranhas verdes</i> <i>Ana e Pedro</i>
Helen	<i>O cavaleiro do sonho</i> <i>A roupa nova do rei</i> <i>Não era uma vez</i> <i>Dom Quixote em cordel</i> <i>Vice-versa ao contrário</i> <i>Um bairro encantado</i> <i>Malala a menina que queria ir para a escola</i> <i>Vizinho, vizinha</i> <i>Fita verde no cabelo</i> <i>Que saracotico!</i> <i>Chapeuzinho Vermelho e o lobo guará</i> <i>Chapeuzinho Amarelo</i>

No conjunto de livros citados, salta aos olhos a diversidade de títulos e chama-nos a atenção o fato de, dentre tantas menções, apenas três obras terem sido mencionadas por mais de um professor, *O rapto do garoto de ouro*, referido por Carla e Alberto, *O caso da estranha fotografia*, citado por Tânia e Alberto e *O mistério do cinco estrelas*, que, além desses dois docentes, também foi mencionado por Carla.

A observação da listagem de obras permite-nos identificar diferentes tendências e concepções que hoje perpassam o ensino literatura nas escolas em que atuam os investigados, de modo mais específico no 6º ano do Ensino Fundamental. Uma das questões que merece destaque é o fato de, apesar de os professores terem sido solicitados a apresentarem títulos de obras *literárias* que costumam trabalhar na etapa da escolarização investigada, terem sido citados muitas obras de caráter informativo, que costumam ser adotadas principalmente para possibilitar uma exploração interdisciplinar da leitura ou um diálogo com conteúdos estudados nas aulas de Língua Portuguesa. São exemplos de títulos representativos da ideia de “ler para aprender”: *Aventura da escrita*, *O diário de Pilar na Grécia*, *O diário de Pilar no Egito*, *Cleópatra e sua víbora - Coleção dos mortos de fama*, *Minha vida na Grécia*, *O almanaque dos sentidos*, *A viagem para a África*, *Malala a menina que queria ir para a escola* e *Meninos da planície*.

No conjunto de obras citadas pelos entrevistados, também foi possível identificar uma quantidade significativa de títulos de suspense, mistério e aventura, que já se tornaram canônicos no Ensino Fundamental. A presença desse tipo de obra nas escolas se faz, sobretudo, a partir dos títulos da Coleção Vaga-Lume, da editora Ática, ou de coleções semelhantes de outras editoras, como Os Karas, da Moderna. A esse respeito, vale destacar: *O caso da estranha fotografia*, *Férias na Antártica*, *O mistério do cinco estrelas*, *A Droga da Obediência*, *O rapto do garoto de ouro*, *Um cadáver ouve rádio*, *Um rosto no computador*, *O gênio do crime*, *O Terror do 6ºB* e *outras histórias* e *O caso das aranhas verdes*.

Outra tendência de escolha de títulos para o 6º ano percebida a partir da lista presente no quadro 6 diz respeito à opção por obras, geralmente adaptadas, que visam a uma aproximação dos jovens leitores aos títulos ou autores canônicos,

conforme se pode perceber através das indicações de *Joaquim Maria e a estátua de Machado de Assis*, *Robinson Crusoé (HQ)*, *A Odisseia, adaptação de Reinaldo Lourenço*, *A ilha do tesouro (HQ)*, *Para gostar de ler (coleção)*, *Minhas memórias de Lobato*, *O diário de Anne Frank*, *O menino no espelho*, *O auto da compadecida*, *O cavaleiro do sonho*, *Dom Quixote em cordel* e *Fita verde no cabelo*.

A relação de obras já indicadas pelos entrevistados revela, ainda, um conjunto de títulos que em que a quantidade de texto é dosada e, em sua maior parte, não abandonam a imagem, possuindo uma forma de construção típica do livro ilustrado infantil, como: *A roupa nova do rei*, *Não era uma vez*, *Vice-versa ao contrário*, *Chapeuzinho Vermelho e o lobo guará e Chapeuzinho Amarelo*, *Bisa Bia, Bisa Bel* e *A bolsa amarela*.

Em uma última leitura, a lista de títulos revela, ainda, uma tendência à escolha de títulos estrangeiros, geralmente *best sellers*, promovidos pelo mercado editorial. Essas obras, que não costumam ser publicadas visando à entrada na escola, mas tem se difundido nesse espaço, tendem a ser mais extensas e possuir apenas texto verbal. Devido ao sucesso que os títulos dessa natureza vêm alcançando entre jovens leitores, muitos docentes têm optado por adotá-las, visando, principalmente, a uma aproximação dos estudantes à literatura. Para exemplificar essa última tendência, é possível citar: *Terra de histórias*, *Peter Pan*, *Yelena, a maga dos sortilégios*, *A extraordinária jornada de Edward Tulane*.

Conforme mencionado no início deste tópico, a escolha por determinados tipos de obras pelos docentes é reveladora de concepções que, hoje, perpassam o trabalho com a literatura nas escolas em que lecionam os investigados. As escolhas dos professores estão diretamente relacionadas às formas como concebem os jovens leitores do 6º ano e a literatura da qual eles se apropriam. Na seção seguinte, discutiremos algumas dessas concepções, tomando por base alguns excertos de entrevistas nos quais elas se evidenciaram.

3.3 Outras questões relacionadas às escolhas literárias

Nesta seção, discutiremos algumas questões que, apesar de não dizerem respeito propriamente às escolhas literárias dos investigados para indicação aos estudantes do 6º ano, relacionam-se a elas. No primeiro tópico, 3.3.1, focalizaremos práticas escolares de leitura literária reveladas pelos sujeitos, buscando compreender os processos de escolarização pelos quais a literatura passa nos contextos investigados; no tópico seguinte, 3.3.2, analisaremos algumas falas dos entrevistados que se mostraram reveladoras em relação às imagens que eles projetam dos alunos-leitores para os quais selecionam livros literários; no tópico 3.3.3, analisaremos falas que revelam o modo como os entrevistados lidam, no ambiente escolar, com as leituras não escolares dos estudantes, buscando compreender algumas especificidades em relação à forma de os pesquisados conceberem essas leituras; no tópico 3.3.4, abordaremos algumas concepções, reveladas pelos professores ouvidos, acerca da literatura que propõem para a leitura dos seus alunos de 6º ano; no último tópico, por fim, 3.3.5, discutiremos a atual relação dos professores investigados com a leitura literária, buscando compreender se/como ela se faz presente no dia a dia desses sujeitos para além da prática profissional.

3.3.1 A escolarização da literatura: focalizando práticas escolares de leitura literária

Em artigo produzido para o encontro “Jogo do Livro II: a leitura”, uma realização CEALE- FaE- UFMG/ ICHS – UFOP, através do Grupo de Pesquisa Literatura Infantil e Juvenil, Soares (2011), ao refletir acerca das relações existentes entre o processo de escolarização e a literatura infantil, escreveu:

Numa primeira perspectiva, pode-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a,

didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins – faz dela uma *literatura escolarizada* (SOARES, 2011, p. 17).

Como se vê, a pesquisadora, ao se referir a uma perspectiva possível para a compreensão das relações entre escolarização e literatura, aborda a apropriação da literatura infantil pela escola, visando ao atingimento de objetivos pedagógicos. Ao definir as instâncias envolvidas nesse processo de escolarização, Soares acrescenta:

São três as principais instâncias de escolarização da literatura em geral, e particularmente da literatura infantil: biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura – em geral determinada e orientada por professores de português; a leitura de textos, em geral componente básico de aulas de português (SOARES, 2011. p.22-23).

Neste trabalho, baseando-nos nas reflexões de Soares, buscamos compreender processos de escolarização da literatura presentes nas práticas dos professores investigados. Entendendo a leitura de livros de literatura geralmente determinada e orientada por professores de Português – nosso objeto de estudo – com uma das instâncias em que ocorre esse processo de escolarização, questionamos os entrevistados acerca de práticas escolares de leitura literária por eles desenvolvidas nas suas turmas do 6º ano. Interrogamos, especificamente, sobre como a leitura de obras se faz presente nas suas aulas, sobre a forma como essa leitura é conduzida e sobre o tipo de atividade que costumam desenvolver a partir das leituras realizadas. No quadro 11, organizamos alguns excertos das respostas obtidas.

QUADRO 11 - Práticas escolares de leitura literária

TÂNIA
<p>“(…) Aí aqui ((no Colégio Padre Vieira)), nessa etapa, os meninos estão lendo um livro que chama-se <i>Minha vida na Grécia</i>, é um livro que está sendo feito um trabalho em Português, História e Ensino Religioso e Artes, está sendo construído um jornal com esse livro (...)”</p> <p style="text-align: center;">*****</p> <p>“Pesquisadora: Ok. E esses livros que foram lidos até hoje, cê consegue me contar que tipo de atividade que foi feito com eles?</p> <p>Professora: Olha, infelizmente, pro aluno ler, a gente vai cobrar na prova. Não tem como. É muito difícil o aluno ler o livro sem ter uma atividade avaliativa. A prova é o que teoricamente mais assusta. Às vezes as questões valem só dois pontos, mas só de falar que vai cair na prova, então a gente faz. Por exemplo, no Sherlock Holmes que eles tiveram muita dificuldade, não teve prova, eu tirei das provas. A gente fez uma linha do tempo dos acontecimentos, então como é um mistério, a gente ia construindo na sala de aula com eles cada pista, à medida que ia ocorrendo cada coisa. Aí a gente construiu isso nos cadernos, passamos as famosas perguntas de interpretação, e depois eles fizeram</p>

desenhos sobre cenas do livro que eles acharam mais interessantes, e mostraram pros colegas, pros colegas tentaram adivinhar qual seria a parte do livro. O *Droga da Obediência* foi feita uma leitura, em sala de aula, umas partes, comentários, perguntas, e prova. E o *Meninos da planície* foi feita uma espécie de apostilinha, com palavra cruzada, estudo do vocabulário, uma parte de história, e a palestra do professor que esteve aqui também. E prova também.”

“**Pesquisadora:** Por que que as perguntas de interpretação são ‘famosas’?”

Professora: É porque quando os meninos falam... Pensam na... Em ter... Em livro paradidático, são as famosas ‘**explique porque tal personagem fez isso**’, né? Acaba que pra aferir quanto o menino leu, a gente recorre a um método super tradicional, que são as perguntas de interpretação de texto. Eu particularmente não conheço outro método tão eficaz, porque quando a gente faz as perguntas, a gente foca no acontecimento que às vezes o menino que leu o resumo não vai conseguir responder.”

CARLA

“**Pesquisadora:** É... e você falou assim que não gosta de livro em prova, né?! Por quê?”

Professora: É, eu não gosto de prova. A prova é mais fácil é... pra você cobrar. Você dá a prova ali, corrige... porque aquela questão do trabalho, ter que montar o trabalho... tem que dar um mês de prazo pro menino ler... questões práticas, pra questões práticas, a prova é bem mais fácil... só que a prova, eu acho que ela afasta um pouco eles da leitura, porque eu trabalhei com Português no oitavo ano, em 2015, aqui, e aplicava só prova. **Aí que eu vejo, porque eu converso com os meninos e acho que a prova ela só afasta eles da leitura. Ele tem que ler ali pra prova, ele pega um resumo na internet e nem lê... eles pegam lá a sinopse do livro... pega do colega... e pra prova tá bom, né. Tem aluno que consegue fazer a prova. Já no trabalho não, ele teria que ler, eu peguei detalhes ali do livro, dos personagens.**

Pesquisadora: Você me falou, inclusive, que o trabalho foi bem trabalhoso, né?!... (risos)

Professora: Foi... vou te mostrar aqui... (risos)

Pesquisadora: E o que que você cobrava nesse trabalho, que tipo de questão... você consegue me dizer alguma?

Professora: Começava com a biografia, né, do autor... tempo, espaço, os personagens, né, pra ele me contar... os personagens principais. Como tinha muitos personagens, eles poderiam colocar ali os principais, né... o resumo, a pessoa, se era primeira... o foco narrativo... Eles poderiam... eles fariam um resumo da história pra mim... pedi pra eles mudarem a história, o final da história, colocar a opinião deles. Eu tenho o trabalho aqui, depois eu vou te mostrar (...)

“**Professora:** Esse ((roteiro de trabalho)) aqui foi... *Um cadáver ouve rádio*. Eu peguei o suplemento de leitura dele... eu peguei pra fazer.

Pesquisadora: **Aí você fez as questões a partir do suplemento?**

Professora: É... foi pra fazer o trabalho.”

“(...) Só que aí agora, no segundo bimestre, no sexto ano, que que eu vou fazer: eu não vou indicar livro. Teve esse problema todo, a turma, **eu vou ter que trabalhar mais a questão da leitura**, então eu vou pegar os livros, eu tenho uns livros de contos aqui da biblioteca, eu vou pegar os livros de contos aqui, e que que eles vão fazer: **eles vão ler durante a semana e fazer o resumo para mim**, porque essa turma, essas duas turmas do sexto ano, eles vão ter que começar a leitura, o trabalho com leitura e escrita lá do início mesmo, não adianta agora mandar, indicar um livro de 200 páginas. Acho que agora vai ser melhor. (...) Aí esses livros, tem quarenta livros, mais de quarenta livros, aí eu pego, trabalho com uma turma primeiro, **eles vão fazer um resumo para mim durante a semana, cada dia lê um conto...** São livros menores, **para trabalhar essa questão da... da leitura com eles**. Vou ver se assim fica melhor.”

MARIANA

Professora: Foi uma odisseia! A *Odisseia* foi uma odisseia! Mas eles fizeram... a gente cumpriu, a gente fechou o trabalho, e tal, mas foi... né, e a gente...

Pesquisadora: Qual que era o trabalho?

Professora: A gente faz um... **no caso da *Odisseia*, era já um trabalho assim: cada capítulo eu mandava uma série de perguntas de interpretação de texto pra eles falarem, ou às vezes pra eles recontarem com as próprias palavras o trecho que chamou mais atenção, que personagem, né, como é que era tal personagem... então, assim, descrever... então era... eu usei a *Odisseia* nesse sentido e... enfim... foi um tra... foi uma odisseia a *Odisseia*. ((risos))”**

Pesquisadora: E nesse estudo da língua, é... da literatura, existe algum tipo de diálogo?

Professora: Como assim?

Pesquisadora: Dos conteúdos?

Professora: Dos conteúdos sim. Aí o... mas o que que acontece: **eu resolvi, esse ano, separar, sabe, os conteúdos... eu deixei a literatura... o caderno de literatura, cê vai ver, eu só trabalhei mais interpretação de texto mesmo. O máximo que eu fiz foi mais vocabulário, procurar o significado das palavras, alguma coisa mais assim.** Mas eu deixei separado, eu... **eu quis trabalhar mais a interpretação de texto com a literatura, com os livros**, e a... o português eu deixei pra exercício mesmo, prática, sabe... eles têm um caderno de exercícios de português, então foram mais exercícios vinculados aos conteúdos estudados (...)

LAURA

“É... a primeira turma que leu o *Terra de histórias* a gente fez um trabalho junto com a professora de Artes. **Eles fizeram, é... esculturas com o livro**, então, por exemplo, eles pegavam o livro, assim, abriram o livro, então por exemplo, tinha um capítulo ((que)) era o coração de pedra, que era, tipo, sei lá, como se fosse a Malévola, assim, aí eles abriram o livro, isso... coisa deles, da cabeça deles... aí eles foram tirando as páginas com estilete no formato de um coração e encheram de pedra dentro do livro. Então teve cada escultura do cê ficar babando, assim, sabe. Fizeram casinha de doce, então montaram casinha com livro e colocaram jujuba, sabe, foi uma exposição maravilhosa...”

Pesquisadora: Eu quero ver!

Professora: Depois eu te mando as fotos, ficou muito bonito, assim. **Aí, no outro ano, a gente fez história em quadrinhos**, que é um gênero que a gente trabalha também. Aí eu até trouxe pra te mostrar. Não é desse ano, mas pro cê ver, assim, como é que culminou o trabalho. É... isso aqui, ó, são textos, é... que a gente trabalha, assim... cê vê que é... o fato de ser uma escola, né, particular, enriquece muito o nosso trabalho...”

Professora: Então **tem aulão de livro, parecendo coisa de ENEM, é uma coisa louca.** É... então eu sei que eles leem, sabe, muitos obrigados, muito... uma leitura mal lida, mas leem. (...)

Pesquisadora: E esses aulões de livro de domingo são você que dá?

Professora: Não, **é professor particular...**

Pesquisadora: Ah, professor particular, então tá.

Professora: É professor particular, cobrando uma fortuna, assim, dos meninos, sabe, sabe....?”

MÁRCIA

Pesquisadora: Márcia, e hoje, como que os livros literários entram na sua sala de aula?

Professora: Então, desse trabalho que nós fazemos, né, de aula de literatura, eu passo... **primeiro eu começo com a teoria literária, sentido denotativo, conotativo, que é o figurado. Passo por alguns gêneros, dou alguma descrição de vários gêneros, né,**

diferença de poema e poesia e faço com eles um trabalho prático de biblioteca, escolher os livros e fazer pequenos resumos, é... apresentação, né, 'É, eu li esse texto, ele fala sobre isso...'. Cada um faz uma apresentação individual. **De poemas eu fiz, é... é... com eles esse café literário, né, eu escolho alguns poemas e eles ensaiam e fazem a declamação no dia do Café literário.**"

YARA

"Pesquisadora: E todo livro tem uma prova no final?

Professora: É. **Todos os livros são ava... têm a leitura avaliada.** Aí... Essa prova, como a gente trabalha com redação e literatura em conjunto, **essa avaliação ela tem questões envolvendo linguagem, enredo... elementos da narrativa, né?** Vou colocar assim, **e a produção textual, ela é voltada para a leitura literária. Tá tudo junto, né?** Então, se, por exemplo, **se os meninos estão estudando crônica, eles vão fazer, eles vão elaborar, vão produzir uma crônica que tá voltada praquele enredo do livro literário.**"

CARMEN

"Pesquisadora: (...) Mas aí... cê tem alguma frequência que trabalha esse livro com eles ou não, é de forma aleatória?

Professora: É. Esse ano, vou falar por esse ano, esse ano nosso... tá sendo assim, **os meninos tão indo pra biblioteca... a nossa biblioteca, inclusive trabalha... é quinze em quinze dias, eles têm acesso a esse livro. Então eles tão indo pra biblioteca, pegando o livro... livremente, tá? Livremente... Eu ainda não fiz uma cobrança desse livro ainda não. Falei com eles 'cês vão anotando o nome do livro no cad... que que cês tão...'** Eles tão no terceiro ou quarto livro, pra falar a verdade. Que é desde, né? Começou depois, e tal... Então, assim, eu percebo, assim, como eu não tô direcionando nem autor nem nada, não tá legal."

"(...) eu percebi que esse ano ((o trabalho com a literatura nas turmas de 6º ano)) não tá legal. Por enquanto, do jeito que tá sendo, não tá legal, **eu tenho que elaborar pra cobrança disso. Eu vou elaborar um roteiro pra eles fazerem, e eu tô com a ideia na cabeça, e na primeira etapa eu falei com eles: 'não vou cobrar essa literatura, mas a partir dessa segunda eu vou cobrar', e tô com uma ideia, mas ainda não pus em prática não.**

Pesquisadora: E qual que é essa ideia? Posso saber?

Professora: Na verdade, **eu queria colocar que eles relacionassem os livros, pra ver, pra chegar no final do ano e eles terem ideia de quantos livros eles leram durante o ano.** Então eu tô, **a cada livro lido, eu tô pedindo pra eles anotarem. Anotarem no caderno. Aí depois eu vou passar uma listagem pra eles, por etapa, e esse... é como... não sei, vou colocar lá título e tal, a sinopse... A sinopse não, porque como eles já entregaram os livros, não vão lembrar.** Então eles tão preocupados, inclusive, com isso, 'Professora, mas já entreguei o livro, eu não vou lembrar, nome de personagem eu não lembro'. E eu falei: 'Não, não vou cobrar coisa que eu também não dou conta.' E aí... mas vai ser de outra forma. Mas pelo menos os primeiros eu não tenho como cobrar detalhe. **Vai ser nome, o título e o autor, né, aquela coisa toda, pra ele... E até no final do ano a gente vai fazer uma análise de quantos livros ele conseguiu ler durante o ano.**"

"(...) a gente trabalha com biografia também. Ano passado a biografia nós trabalhamos com o Monteiro Lobato, e um projeto do Monteiro Lobato, foi muito legal, que a escola emitiu o livro, aí a escola escreveu. **Na verdade, os meninos escreveram um texto com um tema, o tema era Monteiro Lobato. A vida do Monteiro e tal (...)** Os meninos escreveram textos, e aí os melhores foram escolhidos. Eram trinta... a gente participa da jornada literária, então os trinta livros, os trinta melhores textos vão pra jornada. Então... e eu trabalho... os meni... eles trabalharam... era um reconto do ((inaudível)). Então (...) eu tive a ideia, na hora que gente tava conversando, assim, de falar assim: 'Oh, gente, podia trabalhar, como eles são

adolescentes, pra eles **repensarem, falar, fazerem o texto, repensando o Sítio daqui na... quando os meninos cresceram, na fase de adolescente**’. Porque lá eles tinham sete, oito anos, não sei, nove, né? Pra eles fazem assim, adolescente... E aí os meninos começaram a escrever textos, assim, que a Emília tinha virado youtuber... Nó, foi muito legal. Então assim, a gente escolheu trinta textos (...) **A gente viu Monteiro, biografia de Monteiro, é... alguma coisa, o Si... algum programa do Sítio, algum exercício falando sobre... Sobre o Sítio, né? E eles fizeram, produziram textos... falando sobre os personagens de um tempo depois. (...)**”

ALBERTO

“(...) **existe um processo de... De avaliação, que na verdade não é aquela avaliação rígida, eu não acho que pra um sexto ano caberia esse tipo de coisa, embora eu possa colocar, numa questão de prova ou outra, algum elemento do livro.** Mas eu pretendo fazer às vezes um **debate, um... Um simulado, eu pretendo fazer um jogo literário com perguntas**, entendeu? Eu **verifico o aspecto textual de uma narrativa de enigma** por quê? **O que compõe o universo de uma narrativa de enigma? É o espaço? Os adjetivos ajudam? O clima de suspense?** O quê que é isso, né? Eles começam a visualizar isso no texto.”

“**Pesquisadora:** E na Piaget ((escola construtivista em que Alberto lecionou)) com essa proposta tão livre, os meninos escolherem os que eles liam...

Professor: Na época, né? É diferente na outra Piaget.

Pesquisadora: Mas existia algum tipo de controle assim, quantitativo, o menino tinha que dar alguma satisfação dessa leitura, vamos dizer assim?

Professor: Tinha.

Pesquisadora: Como que se dava?

Professor: Quando a literatura era livre, o que que acontecia? **A gente podia fazer uma dinâmica que... uma contação de história**, por exemplo. É um exemplo bem... Bem rápido aqui. Então **eu pegava um grupo de quinze alunos, vamo pensar num grupo de sexto ano, e cada um trazia o livro que tinha lido no último mês, nos últimos vinte dias, e contava pra es... pro grupo dele, o livro. E esse... e esse livro circulava entre o grupo, um contava, o outro contava... todos naquela roda de cinquenta minutos tinham que contar um pouquinho do livro, tentar seduzir o outro, sem contar desfecho, nem nada... Fazer uma sinopse oral... Quando era livre, né? (...)** Quando era programada, aí a coisa era um pouquinho diferente. **Na Piaget, tinha também leitura escolarizada. Tá?** Só que como lá não tem um instrumento próprio, a gente tentava usar outros tipos de... de avaliação. Tá? **Algum jogo de... literário, uma percepção do que que é uma linguagem literária**, eu lembro que a gente trazia os meninos... **pegavam uma parte do texto e avaliavam, isso numa idade mais avançada. O que fazia esse texto ser literário e o que fazia um texto não ser literário, por exemplo? Se a gente tava analisando outra característica, os elementos essenciais de uma narrativa, a gente focava nos elementos, o que que faz um texto ser terror, o que que faz um texto ser enigma... o que que permite que o texto seja drama, por exemplo... tá? Isso eles conseguiam fazer num sexto ano, tá?** Hoje dá pra fazer também, mas o problema, Lívia, é que eu acho que... **eu acho que o espaço mesmo da escola tinha que ser muito mais literário do que o estudo de gramática em si, sabe?**”

HELEN

“**Pesquisadora:** É como que é essa organização, essa distribuição dessas aulas?

Professora: Então, eu faço assim: é... eu trabalho muito na tentativa, e aí depende de várias questões, mas muito na tentativa de trabalhar bem algumas atividades do livro didático, de leitura e interpretação de texto, e aí tem uma aula pra gente fazer a produção de texto e uma aula de literatura. Não que estejam totalmente desconectados. Não é essa a ideia. Mas é... quando eu vou com alguma atividade,

eu tenho direcionamento. **Então, por exemplo, hoje, trabalhando literatura, a gente tem um blog, né, um diário eletrônico do livro de Dom Quixote, né, As Aventuras e Desventuras do Cavaleiro dos Sonhos, e aí a gente tem uma aula...** Que, inclusive, assim, toda semana eles perguntam: 'Que dia que é a aula?', porque eles já sabem: **quase toda semana a gente tem essa aula, então é uma aula que vai para biblioteca pra fazer leitura, ou são livros já indicados por mim, ou outra literatura. É um momento de leitura na biblioteca, eles vão lá e escolhem o livro, alguns já trazem de casa, ou a aula é no laboratório de informática ((inaudível)) estudo diário do blog. Então são vários movimentos de, de trabalhar a leitura literária. "**

"Professora: E aí cê me contou dessa aula semanal de literatura. Vamo aprofundar nesse caminho um pouquinho. Cê disse que vai toda semana para biblioteca...

Professora: Não. Não vamos toda semana. Toda semana não. **Toda semana, a gente tem um momento de leitura, né, e aí a gente, por exemplo, são vários momentos de leitura, não só leituras literárias.** Então a gente tem. Eles sabem, eles podem pegar revistinha em quadrinho ali, né. Eles têm revistinha Picolé, pra poder fazer as atividades, e aí é um momento de leitura, também, deles, da revistinha Picolé. **Eles podem ler os livros que eles trazem de casa, de literatura, ou pegaram da biblioteca. Isso é o tempo enquanto eu chego em sala, eles vão se organizando, muitos já tão fazendo a leitura. E a aula funciona assim: ou é uma aula que eu vou até a biblioteca, que eles fazem. Aí lá, eles, ou pode ter roteiro de leitura, pode ter estudo dirigido de algum livro de literatura, ou uma literatura livre, né, porque aí tem esse momento que eles podem... porque eles têm biblioteca de sala e biblioteca da escola. Qual que é a diferença? Na biblioteca de sala, nós temos alguns títulos direcionados, indicados para o sexto ano, que eles compram."**

"O interessante de ter essa biblioteca ((de sala)) é que, se você quer fazer um trabalho mais coletivo, você consegue, porque você tem lá 25 livros, 25 exemplares, né, de um mesmo título. Então **dá para fazer, por exemplo, uma roda de conversa, um roteiro de leitura.** Isso dá para fazer. **Quando é uma leitura mais livre, isso é fácil de acontecer,** no sentido da gente... de eles contarem, eles contam: "Ah, o que eu tô lendo, como eu li, que livro que eu li". Inclusive, eles têm, no início do caderno deles... Tô tentando lembrar o título, mas, assim é **uma folha que eu entrego, que eles vão anotando os livros que eles leram durante o ano, porque eles gostam de fazer isso. Eles gostam de contar que eles leram. Aí eles vão anotando. E, assim, não é uma folha que eu avalio, não é nada. Tá lá.** Eu falo: 'Nossa'. Às vezes, eu abro o caderno, eu falo: 'Nossa, Fulano, cê não leu nada ainda, este ano?', 'Nó professora, esqueci de anotar'. Então eles vão anotando, pra mostrar pra eles: olha o tanto que eles estão lendo, né, que eles estão lendo. **Que isso é legal, eles entenderem, se reconhecerem leitores. Que eu acho, não sei, eu fico pensando que é o movimento de reconhecimento desse lugar de leitor. Que lá, ali eles vão ver que tem livros que eles escolheram, tem livros que eles... que nós indicamos, a escola indicou, tem livros, sim, que vamos avaliar, porque também tem esse movimento de, de avaliação, mas qualitativa, pensando sempre nesse sentido. Porque fica assim, uma sensação de que não se pode avaliar. Não. É uma avaliação qualitativa o tempo todo, né."**

“Professora: E eu faço muita contação de história pra eles, muito. Inclusive, ano passado eu fiz mais do que este ano, e aí eles adoravam contação de história. Uma coisa que eu acho que é interessante é desenvolver essa habilidade, mesmo, do ouvir.

Pesquisadora: Eles têm muita dificuldade, né?

Professora: E aí eles ficavam, mesmo, ouvindo. E ano passado eu fiz, fazia... **toda aula eu chegava, começava a contar, e aí: ‘Ah, amanhã tem mais.’, e eles ficavam ansiosos. E aconteceu, ano passado, de procurarem na internet a continuação da história,** porque ((foi)) no meio do suspense da história. Então também é um movimento de contar, inclusive eles gostam de contar. Ah, e os alunos que pedem pra fazer contação de história.”

“Pesquisadora: Agora, esses de biblioteca de sala, aí todo mundo lê o livro?

Professora: Todo mundo lê o livro.

Pesquisadora: E como que é o processo de leitura? Eles levam livro pra casa, todo mundo lê aqui, eles leem livremente, ou não?

Professora: Tem os dois movimentos. Tem o movimento... Porque eu também preciso avaliar... Não, não é avaliar, a palavra não é essa. Mas **eu preciso também fazer uma... monitorar essa leitura deles. Por que o que que acontece? Se eu chego aqui e falo assim: ‘Lê pra daqui a duas semanas’, daqui a duas semanas o aluno, corre-se o risco de não ler.** Então como que é esse processo de monitorar? Eu vou perguntando no dia a dia: ‘Quem leu? quem já chegou nessa parte?’ alguém fala: ‘Ah, professora, cheguei na parte tal’. Comenta alguma coisa. **Então é uma leitura em casa, monitorada.** Pra não chegar no dia da gente... For discutir o livro, trabalhar, fazer roteiro, Seja lá o que for que foi planejado, eles não, alguém chega e fala assim: ‘Ahn, não, não tô sabendo de nada. Era pra ter lido?’ Então até nesse movimento de monitoração... monitoramento. Desculpa. **Nesse movimento de monitoramento, a gente vai criando, talvez, uma motivação. Que inclusive eu faço muito isso com eles. Quando eu penso em trabalhar livro de literatura, eu sempre começo com a motivação.** Eu gosto muito do... Cosson por isso que, quando eu fiz esse projeto de letramento literário, eu trabalhei com a metodologia do Cosson, sobre a sequência básica ou expandida, e aí uma das ações é sempre a motivação. **Então, antes de começar a apresentar um livro, eu sempre começo com... Ou apresento uma imagem, ou apresento uma notícia, ou apresento um vídeo, alguma coisa pra gente conversar sobre, e trazer o livro pra eles, entendeu?** Eu gosto de fazer essas etapas, porque eu acho que me ajuda a organizar também, né.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A análise dos dados do *corpus* mostra três tendências em relação à forma de realização das leituras das obras adotadas: na primeira, presente na maior parte dos contextos investigados, a leitura é feita, pelos alunos, de forma autônoma, extraclasse, conforme pudemos perceber através das falas de Tânia, Carla, Mariana, Laura, Yara e Alberto. Na segunda, observada na entrevista de Márcia, ficaram evidentes práticas de leitura que ocorrem apenas no ambiente escolar e na terceira, identificada nas falas

de Carmen e Helen, evidenciaram-se práticas que ocorrem, por indicação das professoras, tanto no ambiente escolar quanto no espaço extraescolar. Independentemente da forma como as leituras propostas são realizadas, o que pudemos perceber é que, a elas, sempre se seguem tarefas escolares de verificação e/ou de exploração do conteúdo do livro lido.

Tânia, conforme relatado em seções anteriores deste trabalho, por orientação das instituições em que leciona, indica, trimestralmente, de dois a três títulos – literários ou não – para leitura dos seus alunos. Pelas falas da professora, ficou evidente que a leitura é realizada autonomamente pelos estudantes e que, durante o processo, não ocorrem mediações que objetivem motivá-los ou direcioná-los de alguma maneira. Em data preestabelecida pela professora, todos os estudantes deverão estar com a obra lida para realizar as tarefas que serão propostas. Relativamente a essas tarefas, o que se pode perceber a partir das colocações de Tânia é uma grande preocupação com a verificação da leitura, realizada, inclusive, a partir de aspectos específicos da obra, buscando, assim, identificar aqueles alunos que não cumpriram a tarefa de leitura estipulada e recorreram apenas ao resumo da obra.

Nas palavras da professora Tânia, salta aos olhos a sinalização de que *“a prova é o que teoricamente mais assusta”* como justificativa para a escolha do método de avaliação da leitura. É possível perceber, através dessa colocação, que, já que as leituras propostas não alcançam o sucesso esperado entre os estudantes (*“É muito difícil o aluno ler o livro sem ter uma atividade avaliativa.”*), a prova é utilizada como um instrumento coercitivo que visa a garantir a realização dessas leituras. Outro aspecto que se destaca na fala da investigada, ao se referir ao processo de verificação da leitura por meio do instrumento avaliativo, é a utilização do vocábulo “cobrar”, cuja escolha traz, implícita, a crença de que a leitura é um “dever” do leitor-aluno e que as “famosas perguntas de interpretação” – método apontado pela docente como o mais eficaz para verificar essa leitura – não se constituem apenas como uma estratégia pedagógica, mas também punitiva para aqueles que descumpriram o seu dever de estudante.

Carla, *aparentemente*, apresenta um discurso que se diferencia do de Tânia, ao afirmar que não gosta de associar as obras indicadas às provas, porque elas afastam os jovens da leitura. Entretanto, se observarmos em profundidade as falas da professora, fica nítida a noção que Carla, em verdade, reproduz um discurso que acredita acadêmica - e, por que não? - moralmente aceito ao se dizer contrária à associação da leitura ao instrumento prova, dotado de uma conotação negativa no ambiente escolar. Essa ideia de que a professora se apropria de um discurso fica evidente a partir do diálogo a seguir⁸, em que Carla fala a respeito das discussões sobre o ensino de literatura em uma das disciplinas do curso de pós-graduação que estava fazendo:

Pesquisadora: E, assim, cê consegue, de um modo geral, assim, dar uma pincelada no que que foi estudado, igual cê falou: “ah”, como trabalhar literatura juvenil, o que que cês estudaram em torno disso, o que que é recomendado pelo curso, alguma coisa nesse sentido...

Professora: Ah, hoje eles recomendam, pelo menos no texto, né... Eu faço a distância, o curso.

Pesquisadora: É na UNOPAR, né?

Professora: É, UNOPAR. Você buscar livros, tentar, né, encontrar livros que os meninos gostam de ler, ao mesmo tempo. Não adianta levar pra uma turma de sétimo ano, Machado de Assis, por exemplo. A linguagem é distante. Agora, no primeiro ano, segundo ano do Ensino Médio, ele já vai poder entender a linguagem de Machado de Assis, então...

Pesquisadora: Mas existe alguma orientação, assim o que, como trabalhar um livro na sala, o que fazer com esse livro?

Professora: **Eles pedem muito pra acabar com a prova, né, a gente insiste... a prova do livro, e apresentação: ele leu o livro, ele vai apresentar o livro, falar sobre o livro. É mais vantajoso do que a prova. Quando você pede ali a prova, ele já, ou lê, ou então não lê o livro. Fica com raiva “não vou ler o livro para fazer a prova não”.**

Como o diálogo reproduzido evidencia, Carla reproduz falas a que estava tendo acesso no curso de pós-graduação ao qual estava vinculada à época das entrevistas. Entretanto, quando observamos a estratégia didática utilizada pela docente em substituição às “famigeradas” provas, fica evidente que, na verdade, as atividades propostas aos estudantes constituem-se como uma nova roupagem para uma velha prática, ou seja, embora Carla afirme estar combatendo as formas tradicionais de exploração da leitura – tão estigmatizadas e questionadas no meio acadêmico em que

⁸ Embora este tópico do trabalho objetive concentrar a análise nos excertos reproduzidos no quadro 8, este diálogo não está presente dentre eles porque trata de uma temática não diretamente ligada ao eixo “escolarização da literatura”, que norteou a construção da coletânea de falas. Optamos, porém, em reproduzi-la na presente parte da análise porque a acreditamos esclarecedora em relação ao que nos propomos a discutir nesta parte do texto: a apropriação, pela investigada, de um discurso acadêmico que não encontra efeito verdadeiro – mas apenas aparente – na sua prática docente.

estava inserida –, a professora, na verdade, ao propor trabalhos em vez de provas, estava apenas se valendo de um novo rótulo para um instrumento construído com base nos mesmos antigos objetivos de verificação e controle da leitura.

Comparando as falas de Tânia e Carla, percebemos que, enquanto a primeira professora vê nas provas compostas pelas *“famosas perguntas de interpretação”* um instrumento eficiente para aferir a realização da leitura pelos alunos, a segunda enxerga nos trabalhos (construídos a partir da mesma lógica) uma estratégia eficaz para fazer a mesma verificação. Ao discutir a eficiência das provas como instrumento de verificação da leitura, Carla sinaliza: *“Ele tem que ler ali pra prova, ele pega um resumo na internet e nem lê... eles pegam lá a sinopse do livro... pega do colega... e pra prova tá bom, né. Tem aluno que consegue fazer a prova. **Já no trabalho não, ele teria que ler, eu peguei detalhes ali do livro, dos personagens.**”*, demonstrando, assim, que o discurso acadêmico por ela reproduzido apenas parece refletir o que ocorre, de fato, na sua prática. Os trabalhos propostos, na verdade, consistem em avaliações formais, construídas a partir de questões sugeridas nos suplementos de leitura das obras adotadas, que objetivam verificar o cumprimento do dever de ler. Por meio das falas das professoras percebemos que, assim como as provas aplicadas por Tânia, as questões dos trabalhos propostos por Carla⁹ têm como foco a exploração de aspectos das obras capazes de evidenciar os estudantes que não cumpriram a tarefa de leitura proposta.

Mariana, contando sobre a experiência que vivenciou ao propor a leitura de uma das adaptações de *Odisseia* aos estudantes do 6º ano, revela um processo de estudo da obra sistemático que, diferentemente daqueles que foram descritos por Tânia e Carla, não objetivava verificar a realização leitura, mas, sim, explorá-la, de forma a garantir uma compreensão desejável (de acordo com os parâmetros estabelecidos pela docente). Falando sobre a existência de um caderno de literatura, a professora revela que, a partir das obras lidas pela turma, desenvolve um trabalho de interpretação de

⁹ No ANEXO B (página 226), reproduzimos três atividades aplicadas pela professora Carla durante o ano de 2017, dois trabalhos e uma prova, a respeito das obras literárias adotadas. A análise desses materiais demonstra que, independente da classificação como “trabalho” ou “prova”, todos eles possuem o mesmo tipo de estruturação básica e exploram as obras lidas da mesma maneira, a partir da verificação de conhecimento acerca dos acontecimentos que integram o enredo, bem como da exploração dos elementos estruturais que compõem a narrativa.

texto, com perguntas estruturadas com base em cada capítulo, e eventuais esclarecimentos de dúvidas sobre o vocabulário utilizado na obra. Tomando por base a rápida menção da docente sobre o conteúdo das perguntas que costuma propor (“(...) *eu mandava uma série de perguntas de interpretação de texto pra eles falarem, ou às vezes **pra eles recontarem com as próprias palavras o trecho que chamou mais atenção, que personagem, né, como é que era tal personagem... então, assim, descrever...***”), supomos que a professora – tal qual Tânia e Carla – enfatiza, nessas questões, a compreensão do enredo das obras lidas.

Laura, no primeiro fragmento transcrito do quadro 11, revela duas estratégias que visam a uma exploração mais lúdica das leituras realizadas: a construção de esculturas e a produção de histórias em quadrinhos. No segundo trecho, porém, ao defender a sua certeza de que os alunos do Colégio São Jorge realizam a leitura das obras que lhe são propostas, a professora, a partir da menção aos “*aulões de livros*” (“*Então tem aulão de livro, parecendo coisa de ENEM, é uma coisa louca. É... então eu sei que eles leem, sabe, muitos obrigados, muito... uma leitura mal lida, mas leem. (...)*”), sinaliza o fato de que, no trabalho que se desenvolve nesta escola, a leitura não é tratada apenas em termos lúdicos, mas também é associada à carga de dever e de obrigação, tal qual ocorre em outras instituições, aqui representadas pelos professores entrevistados que nelas lecionam.

Márcia, de forma breve, retrata práticas escolares que concebem a leitura de obras literárias como um “trabalho prático de biblioteca”, que objetiva exemplificar pontos específicos do conteúdo que está sendo estudado. Conforme afirma a docente, dessas leituras sempre se origina um produto, quer os pequenos resumos que são apresentados oralmente, quer a declamação de poemas que ocorre em um evento organizado pela professora, o Café literário.

Yara revela que “*todos os livros têm a leitura avaliada*”, através de “*questões envolvendo linguagem, enredo... elementos da narrativa*”, além da produção textual que, conforme explicitado nas seções anteriores deste trabalho, é articulada à leitura na escola em que a docente leciona. Assim, “*(...)se os meninos estão estudando*

crônica, e eles vão fazer, eles vão elaborar, vão produzir uma crônica que tá voltada praquela enredo do livro literário”.

Carmen conta que, quinzenalmente, leva os seus alunos para a biblioteca escolar, onde eles escolhem, livremente, os livros a serem lidos. A professora revela que, até o momento da entrevista, não estava realizando *“nenhum tipo de cobrança”* das leituras, mas que iniciaria essa cobrança a partir da próxima etapa letiva, através de um instrumento sobre o qual ainda estava refletindo. A ideia de Carmen, segundo a docente revela, é propor aos estudantes algum tipo de ficha no qual sejam relacionados os títulos lidos e seus respectivos dados bibliográficos, para que, ao final do ano letivo, seja possível contabilizar as leituras realizadas durante o período. Rememorando uma atividade realizada em ano anterior, Carmen conta sobre uma proposta desenvolvida em torno do livro *Minhas memórias de Lobato*, que consistiu na realização um estudo biográfico sobre o autor seguido por exercícios sobre o Sítio e uma produção de texto que propunha um diálogo com as personagens da obra.

Alberto, nos fragmentos reproduzidos no quadro 11, relata práticas de leitura vivenciadas em dois contextos distintos: a escola tradicional em que trabalha atualmente, o Colégio Santa Clara, e a escola Piaget, uma instituição construtivista em que lecionou durante algum tempo. Relativamente ao trabalho desenvolvido na primeira instituição, o professor menciona, em relação à leitura das obras literárias, a existência de uma forma de avaliação *“que na verdade não é aquela avaliação rígida”*, já que o professor não *acredita “que pra um sexto ano caberia esse tipo de coisa”*. Assim, Alberto, apesar de contemplar *“numa ou outra”* questão de prova alguns elementos das obras lidas, investe em uma diversificação de estratégias de exploração da leitura, realizando, debates, simulados, contações de histórias e jogos literários com perguntas que pretendem verificar, por exemplo, *“o aspecto textual de uma narrativa de enigma (...) O que compõe o universo de uma narrativa de enigma? É o espaço? Os adjetivos ajudam? O clima de suspense? (...)”*. Rememorando o trabalho que desenvolveu na segunda escola, a Piaget, Alberto destaca a existência de práticas de leitura *“livres”* e de outras que denomina *“escolarizadas”*, em que os alunos podiam escolher as próprias obras. Quando questionado sobre a existência de alguma forma de controle das leituras *“livres”*, o professor menciona a realização de rodas de leitura em que os alunos *“(...) tinham que contar um pouquinho do livro, tentar*

seduzir o outro, sem contar desfecho, nem nada... fazer uma sinopse oral...”). Quando se refere às leituras que denomina como “escolarizadas”, aquelas que focavam obras escolhidas por ele, o professor explica que, devido à inexistência de avaliações formais na escola, a leitura era avaliada por meio de “outros tipos” de estratégia, como, por exemplo, um jogo literário.

Tomando por base as discussões de Soares (2011) no artigo mencionado no início deste tópico, é possível uma reflexão acerca da noção de “leitura escolarizada” definida por Alberto. Para tal, recorreremos às palavras da autora:

[...] a leitura é determinada e orientada, como já foi dito, por professores de Português, portanto, configura-se como tarefa ou dever escolar, sejam quais forem as estratégias para mascarar esse caráter de tarefa ou de dever da leitura - jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler para ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola e se faz *quando se quer fazer* (SOARES, 2011. p. 24, grifo da autora).

Helen, assim como Alberto, relata a existência de dois tipos de práticas de leitura nas turmas de 6º ano em que leciona na Escola Mineira de Aplicação: aquelas que são realizadas a partir de títulos determinados pela professora e aquelas que ocorrem a partir de obras escolhidas pelos próprios leitores. A entrevistada explica que toda semana os alunos possuem um momento destinado à leitura, que não necessariamente é literária e que, nesses momentos, os estudantes têm liberdade para escolher o que será lido, que pode ser um material trazido de casa ou pertencente ao acervo da biblioteca escolar. A docente destaca, também, a existência de outras leituras que são tratadas de forma coletiva e direcionadas por instrumentos como “roteiros de leitura” ou “estudos dirigidos”. Helen, em suas falas, demonstra uma preocupação em diversificar as estratégias metodológicas de exploração da leitura, utilizando, por exemplo, contações de história, rodas de conversa, os citados roteiros de leitura e estudos dirigidos, assim como um diário eletrônico de leitura (blog). A professora, também, revela uma atenção especial aos processos de *monitoramento* e *motivação* para as leituras obrigatórias e justifica a necessidade dessas duas últimas ações com base nas reflexões de Cosson (2016).

Para dialogar com a referência feita por Helen e contextualizá-la, trazemos as palavras do autor, que, em *Letramento literário: teoria e prática*, apresenta duas possibilidades concretas de organização de estratégias passíveis de utilização nas aulas de literatura do ensino básico- a sequência básica e a expandida – sobre as quais Cosson afirma:

[...] o caminho que propomos sistematiza as atividades das aulas de literatura em duas sequências exemplares: uma básica e outra expandida. Naturalmente, há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do baixo e do alto, aos quais não se pode ultrapassar. Ao contrário, nosso objetivo é organizar duas possibilidades concretas de utilização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como elementos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente (COSSON, 2016, p. 48).

Tomando como referência as falas de Helen sobre as práticas de leitura propostas aos seus alunos, supomos que a professora organiza as propostas de trabalho que desenvolve em torno das leituras obrigatórias a partir da exemplificação da sequência básica proposta por Cosson, que é constituída de quatro etapas: *motivação, introdução, leitura e interpretação*. A professora, porém, tal qual é sugerido pelo autor, promove adaptações nas etapas de trabalho anteriormente enumeradas, demonstrando não conceber a proposta de Cosson como algo modelar. Pelas palavras de Helen, observamos uma associação das etapas de motivação e leitura, enquanto Cosson sugere que a motivação preceda a leitura. Aproximando falas da professora e do autor, percebemos uma grande familiaridade nos discursos, como se vê a seguir:

Professora: eu preciso também fazer uma... monitorar essa leitura deles. Por que o que que acontece? Se eu chego aqui e falo assim: “Lê pra daqui a duas semanas”, daqui a duas semanas o aluno, corre-se o risco de não ler. Então como que é esse processo de monitorar? Eu vou perguntando no dia a dia: “Quem leu? quem já chegou nessa parte?” alguém fala: “Ah, professora, cheguei na parte tal”. Comenta alguma coisa. **Então é uma leitura em casa, monitorada.** Pra não chegar no dia da gente... For discutir o livro, trabalhar, fazer roteiro, Seja lá o que for que foi planejado, eles não, alguém chega e fala assim: “Ahn, não, não tô sabendo de nada. Era pra ter lido?”

Ao se referir ao monitoramento, Helen o define como uma estratégia utilizada para acompanhar o aluno no processo de leitura, com vistas a auxiliá-lo no gerenciamento do ritmo no qual deve ler. A esse respeito, Cosson afirma:

Usualmente, o professor solicita que o aluno leia um texto e, durante o tempo dedicado àquela leitura, nada mais faz. Se for a leitura de um pequeno texto a ser feita em sala de aula, de fato há pouco o que se fazer a não ser esperar que o aluno termine a tarefa. Todavia, quando tratamos de livros inteiros, esse procedimento já não é adequado. A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura (COSSON, 2016, p. 62).

Relativamente à motivação que, para Helen, constrói-se não apenas no momento anterior à leitura, mas também de forma integrada com ela, a professora diz:

[...] Então até nesse movimento de monitoração... monitoramento. Desculpa. **Nesse movimento de monitoramento, a gente vai criando, talvez, uma motivação. Que inclusive eu faço muito isso com eles. Quando eu penso em trabalhar livro de literatura, eu sempre começo com a motivação.** Eu gosto muito do... Cosson por isso que quando eu fiz esse projeto de letramento literário, eu trabalhei com a metodologia do Cosson, sobre a sequência básica ou expandida, e aí uma das ações é sempre a motivação. **Então, antes de começar a apresentar um livro, eu sempre começo com... Ou apresento uma imagem, ou apresento uma notícia, ou apresento um vídeo, alguma coisa pra gente conversar sobre, e trazer o livro pra eles, entendeu.**

Cosson, ao tratar a motivação como a primeira etapa das sequências práticas do letramento literário, esclarece:

[...] Ao denominar motivação esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que o seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.

Nesse sentido, cumpre observar que as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que vai ler seguir. A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construir a motivação (COSSON, 2016, p.55).

O diálogo que buscamos estabelecer entre as palavras de Helen e Cosson mostra que, ambos, embora através de estratégias marcadas por uma discreta diferenciação, são movidos por um objetivo comum: buscar a preparação dos leitores-estudantes para um encontro bem-sucedido com a literatura. Esse objetivo evidenciou-se, também, nas falas de vários outros professores, expostas ao longo deste tópico do trabalho.

Nas entrevistas percebemos, de modo geral, uma preocupação com a formação de leitores e um reconhecimento da importância da leitura literária no 6º ano do Ensino Fundamental. Observamos, porém, que esse reconhecimento a respeito da literatura na formação dos jovens se manifesta de diferentes formas, seja através da utilização de estratégias pedagógicas variadas de exploração da leitura, que visam a promover um contato mais lúdico com as obras, seja através de provas que objetivam garantir a leitura dos textos, escolhidos, pelos docentes, a partir da crença de que a leitura poderá contribuir para o processo de formação desses jovens leitores.

Por meio de algumas falas, percebemos uma concepção pejorativa implícita a respeito da associação do texto literário à escola, abordada, no início deste tópico, quando utilizamos as palavras de Soares (2011) para introduzir as discussões que desenvolveríamos na sequência. Percebemos, também uma tentativa de, no espaço escolar, promover duas modalidades de leitura, uma mais disciplinada e controlada e outra que vise ao prazer e à fruição (essa última evidenciada, sobretudo, nas falas de Helen e Alberto). Para retomarmos a temática da escolarização da literatura, com a qual concluiremos esta parte do trabalho, recorreremos novamente às palavras da autora:

[...] não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significa negar a própria escola.

Disse em tese porque, na prática, na realidade escolar, essa escolarização acaba por adquirir, sim, sentido negativo, pela maneira como ela tem sido realizada, no cotidiano da escola. Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, o imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (É preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares) (SOARES, 2011, p. 22).

Como podemos depreender da citação de Soares, ao tomarmos a literatura como objeto de estudo, no espaço escolar, é impossível deixarmos de escolarizá-la. Entretanto, como professores e pesquisadores, devemos discutir as formas como esse processo de escolarização é realizado. A esse respeito, a autora afirma:

[...] a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode distinguir é entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (SOARES, 2011, p. 24-25, grifos da autora).

Através da associação dos adjetivos “adequada” e “inadequada” às formas de escolarização da literatura, não pretendemos - assim como acreditamos não objetivar a autora citada- realizar um julgamento das práticas de ensino da literatura apresentadas e discutidas ao longo deste trabalho. Pretendemos, sim, tomar essas práticas não apenas como retrato das concepções de profissionais específicos, mas como formas de exemplificação de diferentes realidades que hoje sabemos presentes em outras salas de aula brasileiras.

Ao longo da análise das falas reunidas no quadro 8, percebemos uma grande preocupação, por parte dos docentes, com a avaliação da leitura literária. Observamos, também, que, através de variadas estratégias metodológicas, os docentes entrevistados buscam suavizar esses processos de avaliação que, invariavelmente, fizeram-se presentes nas práticas que nos foram apresentadas por eles. Sobre essa questão, recorreremos novamente às palavras de Magda Soares, que afirma:

[...] a leitura é sempre avaliada, por mais que se mascarem também as formas de avaliação – que se dê uma prova, que se peça preenchimento de ficha, que se promova trabalho de grupo, seminário, júri simulado, enfim, que se use seja qual for a estratégia, das muitas que a bibliografia de uma pedagogia renovadora vem sugerindo, sempre a leitura feita terá que ser demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar (*explicitamente*, de se criarem estratégias as mais engenhosas para verificar se a leitura foi feita, e bem feita, evidencia como a leitura é escolarizada). Lembre-se de que, fora da escola, nunca teremos de demonstrar, comprovar que lemos, e que lemos bem, um livro (SOARES, 2011, p. 24, grifo da autora).

Se no, ambiente escolar, conforme destaca Soares, a leitura será impreterivelmente demonstrada e comprovada, se desejamos, de fato, seduzir leitores, faz-se necessária – e urgente! – uma reflexão acerca da forma como essa leitura é avaliada, já que alguns processos que hoje podem ser encontrados nas escolas brasileiras acabam por afastar o leitor da literatura, conforme sinalizam Evangelista, Machado e Brandão:

A necessidade escolar de avaliação de leitura tem se transformado em cobrança, com todas as ameaças que esta traz e, por isso mesmo, em vez de aproximação e identificação, tais práticas têm causado repulsa ao objeto, desgosto no ato de ler e afastamento das práticas sociais de leitura próprias do contexto dos leitores (EVANGELISTA; BRANDÃO; MACHADO, 2006. p. 11-12).

Tomando por base as ideias de Paulino (2004), anteriormente referidas neste trabalho, compreendemos o letramento literário como a apropriação da habilidade de leitura literária por meio da prática. Assim, ele não pode ser entendido como responsabilidade exclusiva da escola, por demandar um investimento pessoal na prática de leituras, todavia é fundamental pensar o papel que essa instituição deve exercer na formação dos leitores, inserindo a literatura como parte de seu cotidiano escolar e proporcionando práticas de leitura que auxiliem na construção de experiências positivas entre o leitor e as obras que lhes são propostas.

Tomando a *leitura de entretenimento* – “...aquela que representa uma forma de lazer, aquela que se faz em busca de prazer, que traz satisfação emocional, identificações, ampliação do horizonte pessoal para outros mundos e outros seres humanos...” (SOARES, 2009, p. 22) – como uma modalidade de leitura importante no processo de sedução dos estudantes do 6º ano para a leitura, propomos uma reflexão a respeito das palavras de Geraldi (2008):

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa”: Lê-se um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (GERALDI, 2008. p. 97).

Para encerrar as discussões a que nos propusemos nesta parte do trabalho, dedicada às - complexas e controversas- relações entre literatura e escola, recorreremos a um excerto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa:

“Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido siga um conjunto de tarefas a serem realizadas” (BRASIL, 1998, p. 72).

3.3.2 Que leitor é esse?

Neste trabalho, propusemo-nos a refletir acerca das escolhas literárias de professores e, a partir da análise dos dados do *corpus*, constatamos que a “adequação ao leitor” é uma das mais importantes diretrizes dos investigados na definição de obras cuja leitura será proposta aos estudantes do 6º ano. Por meio da análise das entrevistas observamos, também, que os leitores para os quais os docentes fazem as suas escolhas são, em verdade, projeções construídas a partir do modo como eles percebem os estudantes para os quais elas são dirigidas. Nesse sentido, entendemos que, para melhor compreender o nosso objeto de pesquisa, faz-se necessária uma reflexão sobre o modo como os entrevistados enxergam os alunos-leitores para os quais selecionam livros literários. A fim de direcionar essa reflexão, utilizaremos alguns fragmentos de entrevistas, presentes no quadro 12.

QUADRO 12 - As imagens dos alunos-leitores pelos professores

TÂNIA
<p>“Pesquisadora: É... você tem algum conhecimento, Tânia, sobre o que se fala atualmente de letramento literário? Professora: ‘Letramento literário...?’ Eu não tenho muito conhecimento não, eu penso... e posso estar bem errada... que seja o contato com... dos meninos com a própria li... com a literatura em si, né, ensinar os meninos a ler entre aspas. Eu penso que seja isso. E algo que sei... que é... que não faz parte da realidade deles e, por mais que a gente tente, você praticamente põe o livro na frente deles, você abre... você conta os minutos , você fala: ‘só quando eu falar ‘parou’ vocês podem parar de ler’... É cada vez mais difícil.”</p> <p style="text-align: center;">*****</p> <p>“Pesquisadora: Não... mas eu falo... você me disse assim: ‘A <i>Droga da Obediência</i> é uma literatura extraordinária para eles’... Professora: Ah... é... porque eles estão acostumados com muita ilustração, com livro pequeno, curto... eles falam assim: ‘É grosso? Quantas páginas tem?’ A primeira coisa que eles perguntam é quantas páginas tem, aí tem dias que eu fico muito brava, eu falo assim: ‘Quem tá perguntando isso eu sei que não vai ler, não é uma boa pergunta para se fazer em sala de aula para um professor’. Então é a primeira coisa que eles falam... então ler uma <i>Droga da Obediência</i> que tem mais de 100 páginas para eles é algo impensado, é quase que para a gente ler um livro de 500 páginas, porque eles querem muita lustração, pouca fala e poucas páginas... é o que eles querem ainda no sexto ano.”</p> <p style="text-align: center;">*****</p> <p>“Pesquisadora: E como que é a leitura, os meninos costumam ler os livros que vocês indicam? Professora: Não, não costumam. Geralmente a gente fin... (risos) Pesquisadora: A gente finge que acredita que eles leem?</p>

Professora: É. Eu gosto de fazer umas perguntas e eles são muito sinceros no sexto ano, então eles falam assim: **‘Eu li até o quarto parágrafo da página 75’ e eu falo assim: ‘Jesus!’**... mas, às vezes, a gente começa em sala a leitura pra ver se encanta um pouco, então, na hora que você vê que eles estão mais assim, você para, aí você fala: ‘Agora quem quiser saber vai ler em casa’.

Pesquisadora: Ahan... **Eles dão motivos... assim... ‘Eu li até o quarto parágrafo da página 75 porque ...’?**

Professora: **‘É muito chato, é muito chato, eu tenho que ver o youtuber que nada na piscina de Nutella, que bate palma igual foca’, né, e aí não tem tempo para ler, tem muitas coisas para fazer... ler é o de menos.’**

CARLA

“Pesquisadora: Sobre o acervo da biblioteca, você sabe me falar se ele tem título disponível pra faixa de idade dos seus alunos do sexto ano?

Professora: Tem, tem um pouco de tudo, do sexto ao nono. Eles falam que não tem, né, que não gostam de vir... apesar de ter poucos livros, mas tem... todas as séries.

Pesquisadora: Mas... é... **tem alunos frequentes à biblioteca ou não?**

Professora: **olha... não. Eles já têm aquela... é... eles não estão frequentes aqui eu acho que é por causa da literatura... eles leem muito Paula Pimenta, é..., *Diário de um banana*, então... eles não querem saber mais dos livros daqui. Aí tem uns até que falam que aqui não tem nada, né. Tem sim, o problema é que a literatura deles é outra.**

Pesquisadora: ‘A literatura deles é outra’. É... o que que você chama de ‘literatura deles’, assim, como que você define para mim?

Professora: Eu já estou, inclusive, começando a querer trabalhar com a Paula Pimenta... (risos) com os livros dela. **Você pega um livro, por exemplo, um clássico, mesmo que seja adaptado...** no oitavo ano que eu dou aula de redação a professora no bimestre passado trabalhou... é... *A megera domada* adaptado, né, com os meninos. **Quando eu cheguei na sala e eu trava... trabalho junto com ela, eu pedi a resenha crítica do livro e ela pediu a prova... ‘Ah, não, Carla, o livro é muito chato. Você tem que pedir pra ler... pede pra Kátia passar pra gente os livros da Paula Pimenta, *Fazendo meu filme*.’ Então às vezes eu me questiono se... é o que eles estão lendo, então por que não... né... não vale a pena tentarmos trabalhar com eles também? Pode não ser um clássico, mas é o que eles estão lendo, né, são livros assim, de mais de duzentas páginas que eu vejo.**

Pesquisadora: E essas leituras todas... você me fala: ‘É o que eles estão lendo’... **então, de alguma forma, eles são leitores...?**

Professora: São...”

“Pesquisadora: Ano passado eu lembro que cê me contou um pouquinho da relação dos meninos com alguns livros que eles gostam de ler. Hoje em dia se vê esse tipo de iniciativa ((nas suas turmas))?

Professora: É, não, eles continuam né, esses livros da série Jogos Vorazes, literatura, a série... Aquela série Divergente. **Você olha pela sala, assim, eles continuam lendo. Literatura fantástica também, né. Eu vejo muito eles lendo muito crônicas, *Crônicas de Nárnia*, eles gostam. Que é diferente do que a gente indica aqui.**

Pesquisadora: Mas eles, mesmo imaturos, **cê considera que eles são leitores ou não?**

Professora: Ah, eu considero... eu mudei. Eu achava que não, né... que não era esse tipo de literatura. Que eu aprendi a ler literatura, literatura... aquela literatura brasileira, literaturas clássicas, né, mas já que ele está lendo, eu indiquei um livro de 112 páginas, 112 páginas. O menino tá lendo *Jogos Vorazes*, o último ali, com mais de 300 páginas, então é leitura.

Pesquisadora: Aí cê acha que ele lê 300 páginas, mas não lê 112. Por que?

Professora: **O meu livro não foi interessante para ele.** Igual ano passado eles começaram a questionar, eles chegam no terceiro livro e tava ficando chato. Então já tava,

já estava desinteressando, já estava no terceiro livro da coleção Vaga-Lume, era a mesma turma de detetives, então eles estavam querendo outra, né, coisas diferentes. Acho que é uma coisa também da geração.”

LAURA

“**Pesquisadora:** E os livros que você adota, os meninos leem?

Professora: Grande parte, aí, quando... é isso que eu tô te falando... eu vejo que eles leem quando tem essa de chegar até mim. Eu sei que tem muito menino que não lê... no oitavo. **Mas no sexto ano, e São Jorge, eles leem. Eles fazem até aula, se cê quer saber, tem até aulão, né...**”

“**Professora:** Ô, Laura, e... se... desculpa... em rela... cê me falou, aí, dos meninos que vão no clube do livro e tal... de um modo geral, **cê considera seus alunos hoje leitores?**

Professora: Sim, considero. É... primeiro se eu pensar bem amplo, assim, porque tão com o celular na mão o tempo inteiro, então eles tão lendo o tempo inteiro. Agora, leitores de literatura eu tenho muitos, não são todos não, mas eu tenho vários alunos que terminam prova, pegam o livrinho na mochila e vão ler, entendeu? Então, assim, tem muito esses livros, tipo assim, Jogos Vorazes, é... esses livros nesse estilo têm agradado muito, assim, é... ou aquele autor que eu também não vou lembrar o nome, mas que é do... *A Culpa é das estrelas*, aquele tipo de livro... os meninos, as meninas principalmente gostam muito. E, assim, os meninos que eu vejo lendo muito é tudo livro grosso, sabe, é romance mesmo, não é livro levinho não. É... então eu considero, assim, não são... não é cem por cento deles, mas eu tenho muitos alunos leitores.”

MARIANA

“**Professora:** (...) E aí no segundo semestre, como a gente estudou Idade Média, **aí tem esse livro que chama *Cruzada em Jeans***, que conta a história desse jovem que..o de Aven... é uma história de uma holandesa... de 1970, o livro, mas que conta a história desse jovem que volta no tempo e volta na Idade Média e passa por diversas aventuras na Idade Média e as crianças, assim, tá sendo muito interessante porque esse é um livro muito, muito gostoso de ler e hoje mesmo a tá... a Kauany tá com ele ali debaixo ali e eu deixei livre nesse segundo semestre. Eu tô passando atividades, pra eles, sobre os capítulos, mas eu deixei a leitura assim: cada um lesse no seu tempo, no tempo que... é... achar... e aí tem uns que já terminaram na primeira semana, outros que tão relendo e outros que tão ainda terminando. **E eu vejo que as meninas não querem parar de ler (risos), porque realmente a leitura... aí elas ficam toda hora... elas vão lá pra trás com o livro...**

Pesquisadora: Ah, que bonitinho!

Professora: ... pra terminar de ler, sabe?

Pesquisadora: E quando elas vão lá pra trás com o livro....?

Professora: Aí, é, tem que saber a hora. Se é intervalo, né, que dá um tempinho, aí eu até falo: ‘Não... agora pode pegar o livro pra ler’, (...) E aí, sempre assim: terminou e tem que aguardar alguma criança pra todos... a gente sempre começa tudo junto, mas como termina cada um no seu ritmo, nesse intervalo eles po... eles sabem que eles podem pegar algo pra ler, né, então **as meninas tão que tão com o livro e elas criaram um clube da leitura com as meninas do sétimo ano...**

Pesquisadora: Ai, que bonitinho!

Professora: ... **aí elas vivem trocando livros pra lá e pra cá.** Uns eu até fico assim, com o conteúdo, eu fico de olho, sabe, **porque tem uns livros pra adolescente hoje em dia, né, que tem um conteúdo que eu falo ‘Meu Deus’, né, tem que ficar atenta.** Mas, assim, é... é isso assim, né. (...)

Pesquisadora: Esse clube da leitura, que você citou, **ele tem alguma formalidade, algum tipo de funcionamento....**

Professora: Entre elas, é entre elas.

Pesquisadora: ... ou é um título só?

Professora: Não... é só entre elas e elas trocam mesmo, na entrada e na saída da escola elas ficam lendo, trocam entre si.”

MÁRCIA

“(...) Agora a escola, **por eles terem tanta aversão à leitura e dificuldade**, a escola ela não os obriga a ler livro literário. (...) Aqui não. Mas eu sempre sugiro: ‘Gente, esse livro é maravilhoso’, **esse Para gostar de ler, por exemplo, é só de contos e crônicas, né, de Drummond, de Verissimo, é, né, são vários escritores. Então esses aí de Rubem Braga, que é excelente contista, cronista... então essas crônicas de Rubem Braga, Drummond, os contos de Machado eu sempre sugiro porque eu sei que aguçam mesmo, tanto pra nós quanto pra eles.** Tem uma hora que eles me mostram, eu falo: ‘Nossa, esse aqui eu nunca vi, é do Machado?’ Tem um leque, né, **a gente sempre vê aqueles de sempre, então eles vêm com os outros, escolhe algum às vezes que eu não escolheria**, porque não é muito conhecido, então eu olho e vejo que é maravilhoso.”

“**Pesquisadora:** É... eu falei: ‘O que que você acha que atrai os meninos, assim, o que que tem nesses livros que chama a atenção deles?’

Professora: A própria situação da adolescência, igual no caso de *Harry Potter*, o menino é jovem e tudo e faz descobertas, né, é... o próprio, o próprio autor ou o protagonista da faixa etária deles, coisas do cotidiano deles, né, e por serem mais modernos, né. Eu vejo assim. Aí teria que conversar com eles pra ver maiores detalhes. não é uma literatura que eu recomendo, *que* eu recomende. (...) agora **esse Diário de um banana, por exemplo, eu já não indico, acho muito, assim, besteiro, porque, por exemplo, Maria Clara Machado... esses são voltados pro público, mas são, assim, assuntos, assim, interessantes, né, envolventes, atraentes. Esses deles, assim, têm alguns que eu acho que nada com nada**, como as músicas também, né, eles ouvem funk, eles gostam muito desse gênero, mas a maioria a letra eu acho muito vazia, né. (...)”

“(...) pela minha experiência, a gente passa de livro normal, de livro tradicional, de às vezes 150 páginas igual o Para gostar de ler, que são crônicas e tudo, ou algum livro de Drummond aí, né, que tradicional... do Drummond, e eles não conseguem ler tudo no tempo determinado. Ah, porque **a mídia atrai mais, a internet os atrai mais, aí aquelas problemadas todas que a gente já sabe, interferências que é do, do... da questão da leitura.** É... então esses aí eu poderia indicar, poderia, mas não, eu sei que não a maioria não teria a... disponibilidade de ler, que eles iriam falar o quê? O que eles sempre falam: ‘**Muito grande, duzentas páginas é muito tempo pra ler um livro**’. É uma geração que não lê muito, eles leem muito, mas mídia e pequenos textos, né, aqueles que eles recebem pelo WhatsApp e tudo mais, mas não são, é, é...**se fala, tem até uma discussão sobre isso... ‘Ah, eles tão lendo mais’ ... tão lendo mais, mas fragmentos e não livros, né, e não livros. Eu num tô vendo, assim, ninguém lendo mais livros não.** Fragmentos do livro didático, do livro de literatura, do WhatsApp, **mas não lendo, lendo, leitor não.**”

YARA

“**Pesquisadora:** E por que que você tenta trazer esses *best sellers*?

Professora: Olha, porque... porque eu acho que existe um abismo entre a escola e a vida real dos meninos, pensando em literatura. Tem um monte de alunos que ama ler, mas não lê os livros da escola. E aí eu comecei a conversar com eles e comecei a perceber que eles... **O que tá sendo mais vendido é o que agrada mais eles mesmo (...).**

Pesquisadora: Uhum. Mas o que que funciona? O que que tá nesse grupo desses *best sellers* que seduzem os meninos?

Professora: Olha, eu não sei te dizer. Primeiro que eu não tô conseguindo ler muito, né? Eu leio mais o que a gente já tá trabalhando mesmo, pra fazer... Tentar extrair o máximo que puder daquilo ali. É... Eu não sei, eu acho que pode ser a linguagem. Eu

acredito muito na linguagem, sabe? Por isso que eu escolho muito por... Com base nos autores. Eu acho que a linguagem desses *best sellers* deve ser mais atrativas... Mais atrativa...”

“**Pesquisadora:** Mas aí cê saberia me falar que títulos que os meninos do sexto, por exemplo, têm buscado?”

Professora: Ai, eles **adoram** o *Diário de um banana*, que é assim... O que eles mais gostam, e a biblioteca tem, então eles pegam, levam emprestado... **Eles gostam muito de literatura que tá associada a games**, né? Então tem muitos livros assim...”

CARMEN

“**Pesquisadora:** Que ótimo. E professor? Cê teve algum tipo de influência de professor na Educação Básica, no Ensino Superior, na formação desse gosto pela leitura, ou não?”

Professora: Eu... Olha... **Eu acho muito legal esse exemplo de levar pra biblioteca, e você olha lá o quê que você quer. Eu sei que muitos meninos não têm maturidade.** Eu acho que a facilidade que eu tive foi porque a escola era de primeira à quarta e os livros tavam voltados pra gente. **Porque hoje em dia eu vejo que os meninos não sabem escolher livro... pra ler. Eles não sabem chegar numa biblioteca e, pela sinopse, falar: ‘olha, eu quero ler isso...’ não, eles não leem, eles não têm paciência.** Olham... Então eu tive isso. Eu acho que esse levar, deixar você livre pra escolher o seu título ali, pra dentro da sua realidade de idade, inclusive, isso foi muito legal. Foi muito bom pra mim. Podia ter até, agora, falando aqui agora, podia ter essa separação, justamente, na biblioteca, né? Mas a gente não tem...

Pesquisadora: Mas como que é a organização da biblioteca aqui?

Professora: Não, tem o infantojuvenil, né? Tem o infantojuvenil, tem os livros infantis, mas o aluno, **quando você chega pro aluno e fala assim: ‘Olha, eu vou te deixar à vontade, cê vai à biblioteca e cê vai escolher o título que você quer.’ Quem tem preguiça de ler, que é o caso da maioria, vai pros livros infantis. Aí vai lá e pega... quer pegar Joãozinho e Maria. Então eles não têm essa maturidade, sabe, pra... ‘não, eu quero pegar...’** então a gente vai... tem que direcionar. Quando não direciona... **outro dia um menino pegou A Cabana, ele chegou lá na sala... Na casa dele, a mãe dele falou assim ‘esse livro não é um livro pro cê ler.’ E não é. E não é.** Mas eles não têm isso, né? Essa coisa não.”

“... Eu fico pensando o tanto que eu gosto de ler, que eu trabalho pouco literatura com eles. Eu acho que por causa do menos aulas, essa questão toda... Quando eu começo a falar, esses... Eu falo assim ((entusiasmada)). Eu falo assim ((entusiasmada)). Mas nem todos os meninos... Alguns não conseguem entender isso não. Eles ficam até vidrados (risos)...”

Pesquisadora: Que bonitinho...

Professora: Mas assim, não consegue entender muito bem. Assim, **na hora de ler, eles têm muita preguiça.**”

“Agora, **nós temos alguns alunos com hábito de leitura, e que tem essa literatura que já tá... Desses aut... dessas autoras, é... Patrícia, como é que ela chama? Agora eu não vou lembrar.** Essas autoras dessa geração, né? Que tem menino que já tá lendo. Então assim, o mais assim, que bomba, é o *Diário de um banana*. *Diário de um banana* assim...”

“**Pesquisadora:** Tá. E aí só pra gente ir encerrando, cê me falou dos meninos, desses livros que têm feito sucesso com eles, o *Diário de um banana*, o da Larissa Manoela... Né? **O que mais que cê tem visto os meninos lerem, ou o que eles gostam?**”

Professora: *Autentic games*... Que foram os que eles buscaram lá na... na...

Pesquisadora: Feira.

Professora: Na feira. É *Autentic games*... Ah, teve uma época que os meninos tavam lendo *Harry Potter*, mas isso é mais um tempo atrás. Agora esses... esses dessa geração não... não se interessaram por *Harry Potter*. É... aque... eu esqueci o nome dessa autora... ela é... tem uma menina que até estudou no Sesi, que o pessoal tava lendo muito... ai, eu não tô me lembrando o nome dela. Aquela... que no Big Brother tinha uma apresentadora que é escritora. Como que ela chama?

Pesquisadora: Thalita Rebouças?

Professora: Isso, Thalita Rebouças. Também tem, inclusive na... Thalita Rebouças... Essa outra... eu esqueci. Mas são essas autoras do estilo da Thalita Rebouças, atuais. Então eles tão procurando esses livros sim...

Pesquisadora: E o que que cê acha que eles buscam nesses livros?

Professora: A realidade deles, né? É o que... é o que eles gostam. É na verdade a atualidade que eles vivem. A questão do youtuber, né? Tem os livros de youtuber... internet, e-mail... (...)"

ALBERTO

"Pesquisadora: Hum... Entendi. Alberto, e os seus alunos hoje são leitores?

Professor: Eu acho que são.

Pesquisadora: Você tem conhecimento do que que eles leem por conta própria?

Professor: Eles leem muita coisa de internet assim, sabe? Eles tão muito ligados em blogs, em... em canais de YouTube... eu não... eu tenho total certeza que eles leem muito. Talvez não sejam leitores literários, tá? Mas que eles... essa geração nunca leu tanto como... aliás, nenhuma geração estudantil nunca leu tanto como essa geração tá lendo hoje. Tem professor que fala que o... o dife... desconhece o que que é leitura, entendeu? Porque eles leem muito.

Pesquisadora: E a leitura... cê falou talvez não sejam leitores literários?

Professor: É. Não sejam leitores de livros literários... É isso, mas leem sobre tudo. Mas muita porcaria na verdade, né? Que que tinha antigamente, né, Livia? Cê tinha um critério, né? Você mandava você fazer uma pesquisa... Tinha certos critérios, um livro... um livro, ele tem uma editora, tem uma pessoa... Tem uma leitura crítica, tem um... tem pessoas que são responsáveis pela execução de um livro. Hoje em dia qualquer pessoa pode publicar qualquer coisa na internet. Então, assim, eles são leitores, eles leem sobre tudo. Mas até que ponto que essa leitura ela é uma leitura reflexiva ou não, já é um outro tipo de... de situação pra gente avaliar."

"Professor: Ah, de lá eles leem de tudo assim... Tem um padrão, né, que eles gostam de ler sempre, que é aquelas leituras em série, que não deixa de ser uma... um livro comercial, mas eu acho que agrega sim valor..."

HELEN

"Professora: (...) Quando a leitura é livre, geralmente ela acontece na biblioteca. Mas sempre tem um momento da Leitura antes das aulas de Português.

Pesquisadora: Mas tem esse movimento, assim, eles assumem esse papel mesmo, de leitores? Ou é difícil negociar essa leitura?

Professora: Não é difícil de negociar não, mas não são todos que se envolvem cem por cento. Não é difícil, não é... É fácil negociar, tipo assim, a gente... eu consigo negociar, porque eles já têm uma maturidade pra esse movimento. Eles adoram ir à biblioteca, eles adoram. É um lugar que eles gostam muito de ir. Só que não é cem por cento, como eu não espero que seja mesmo. (...)"

"(...) eles vão muito por uma literatura, mesmo, que... Hoje eles tão pegando muito, principalmente os meninos, essa literatura que trabalha com jogos.

Pesquisadora: Tipo *Minecraft*.

Professora: Isso! **Eles gostam de *Diário de um banana*, eles gostam... Então, essa, esses livros que trazem questões de jogos.** E aí, até hoje foi muito tranquila essa escolha.

Professora: E as meninas, não tão em nenhuma febre não?

Pesquisadora: **As meninas não. Diretamente, não vejo não.** É uma ou outra que vem falando alguma coisa e que conversa. (...) **Alguns trazem muito livro de casa.** Tem família que tem o hábito de ler, e de acompanhá-los. Então às vezes eu falo: ‘Vamos à biblioteca pegar livros?’ Eles falam: **‘Não, a gente tem livro, a gente trouxe’, e mostra o livro. ‘Ah, não, tô lendo esse livro’. ‘Ah, professora, tô lendo esse livro, tô gostando muito’. Sempre tem um ou outro falando do livro que tá lendo.’**

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Na leitura dos excertos reproduzidos no quadro 12, chama-nos a atenção o fato de as professoras Tânia e Márcia tomarem por base a falta de adesão aos títulos cuja leitura propõem aos seus alunos para afirmar que eles não são leitores de literatura. Tânia sustenta o seu ponto de vista afirmando que a leitura “não faz parte da realidade deles” e destaca que, na sua percepção, esses estudantes não conferem valor a ela. As falas de Tânia evidenciam que ela enxerga os leitores do 6º ano como pouco receptivos às obras mais extensas, preferindo títulos que tenham pouco texto verbal e sejam ilustrados. Essas mesmas falas mostram, também, que a professora atribui a falta de mobilização dos estudantes para a leitura das obras propostas pela escola ao fato de eles, atualmente, possuírem outros interesses não relacionados ao mundo da literatura (“(...) ‘*eu tenho que ver o youtuber que nada na piscina de Nutella, que bate palma igual foca, né, e aí não tem tempo para ler, tem muitas coisas para fazer... ler é o de menos*”). Um outro aspecto que se destaca nas falas da professora é o fato de que ela afirma ter ciência de que os estudantes não são seduzidos pelas obras que ela indica (“*É muito chato, é muito chato (...)*”) e justificar essa reação deles apenas a partir da sua visão acerca dos perfis dos jovens, sem problematizar a adequação dos títulos que seleciona às expectativas desse público.

Márcia aponta a “aversão e dificuldade” dos seus alunos como justificativa para a escola não os obrigar à leitura de obras literárias. Nas palavras da professora, evidencia-se uma concepção pejorativa em relação aos títulos que atraem os jovens (“(...) *esse Diário de um banana, por exemplo, eu já não indico, acho muito, assim, besteiro (...)*”), além de um distanciamento entre os títulos que os seduzem e a literatura (canônica) que a professora valoriza (“*Gente, esse livro é maravilhoso, esse*

Para gostar de ler, por exemplo, é só de contos e crônicas, né, de Drummond, de Verissimo, é, né, são vários escritores. Então esses aí de Rubem Braga, que é excelente contista, cronista... então essas crônicas de Rubem Braga, Drummond, os contos de Machado eu sempre sugiro porque eu sei que aguçam mesmo, tanto pra nós quanto pra eles.”).

Carla, diferentemente de Tânia e Márcia, concebe os seus alunos como leitores de literatura, mesmo percebendo que algumas das leituras que ela propõe a eles não alcançam o sucesso esperado. A professora, em suas palavras, evidencia a percepção de que os títulos indicados pela escola nem sempre surtem os efeitos esperados, de aproximação dos jovens à literatura. Essa docente utiliza uma expressão muito reveladora para se referir às preferências literárias dos alunos: “a literatura deles”. O emprego dessa expressão permite-nos refletir sobre uma dicotomia que, hoje, constrói-se em torno do ensino de literatura para jovens: “literatura deles” x “literatura da escola”. O que se percebe, muitas vezes, é que a instituição escolar julga as produções literárias e, a partir de uma escala simbólica de valor, determina o que deve entrar no circuito de leitura que será validado por ela e o que deve ficar à margem dele. Apesar disso, alguns docentes como Carla, por vezes, constatarem que é impossível negar o valor dessa literatura que o jovem escolhe para si.

Tanto Laura quanto Alberto definem os seus alunos como leitores. Ambos, porém, pontuam uma distinção entre “ser leitor” e “ser leitor de literatura”. Segundo Laura, muitos dos estudantes para os quais lecionam são leitores literários e têm sido atraídos por *best sellers*, como *Jogos Vorazes*, por exemplo. Alberto afirma que os seus alunos leem muito, mas não livros literários (“É isso, mas leem sobre tudo. Mas muita porcaria na verdade, né?”). O professor destaca as preferências dos estudantes pelas “leituras em série” e afirma acreditar que essas leituras agreguem valor aos jovens, entretanto deixa implícita uma visão pejorativa em relação às obras mais comerciais, ao afirmar: “(...) eles gostam de ler sempre, que é aquelas leituras em série, **que não deixa de ser uma... um livro comercial, mas eu acho que agrega sim valor...**”).

Mariana, falando sobre a relação dos seus alunos com a leitura literária, destaca o sucesso de uma obra indicada por ela – *Cruzada em Jeans* – para exemplificar o envolvimento que percebe. A professora, durante as entrevistas, também ressalta o fato de ter poucos estudantes na turma do 6º ano como um fator que favorece o acompanhamento deles e, assim, não vivenciar a falta de leitura, pelos estudantes, das obras que são adotadas.

Yara apresenta uma visão muito semelhante à de Carla, ao afirmar que “(...) *existe um abismo entre a escola e a vida real dos meninos, pensando em literatura. Tem um monte de alunos que ama ler, mas não lê os livros da escola.*” A professora afirma perceber os *best sellers* como as obras que mais atraem os estudantes para os quais leciona e destaca a sua concepção de que é preciso uma aproximação da escola a essas obras, que têm desempenhado uma importante função na formação dos leitores. Yara, porém, revela que, devido ao excesso de tarefas que desempenha, tanto profissionalmente quanto na vida pessoal, não tem tido tempo para ler as obras pelas quais um número significativo de estudantes se sentem atraídos e que as suas leituras têm sido restritas aos títulos que são adotadas pela escola.

Questionada sobre o fato de os seus alunos serem ou não leitores de literatura, Carmen revela acreditar que “(...) *na hora de ler, eles têm muita preguiça.*” Em suas falas, a professora destaca que esses jovens têm dificuldades para escolher as próprias leituras na biblioteca escolar e apresenta a falta de paciência como justificativa para isso. Carmen, também, relaciona essas dificuldades à falta de maturidade por parte dos estudantes para fazer escolhas no espaço da biblioteca e afirma que a maior parte deles, nos momentos em que a opção por títulos é livre, acaba selecionando obras infantis, devido à já mencionada “preguiça”. Como contraponto a essa percepção sobre o comportamento como leitores da maior parte dos estudantes de 6º ano para os quais leciona, Carmen sinaliza que também tem (alguns) alunos com hábito de leitura, sobretudo de *best sellers*. Ao apresentar títulos que costumam atrair o público com o qual trabalha, a docente aponta obras muito semelhantes às aquelas que foram indicadas por outros investigados: *Diário de um banana* e *Autentic games*. A professora afirma acreditar que os jovens preferem obras que reflitam “a realidade deles”, “a atualidade que eles vivem”.

Helen revela que as suas aulas possuem uma parte da carga horária destinada às leituras “livres” e que, nesses momentos, observa que, em geral, os estudantes são mobilizados para a leitura literária. A professora relata que as turmas de 6º ano para as quais leciona, salvo algumas exceções, gostam de frequentar a biblioteca escolar e que, nesse espaço, sobretudo os meninos têm optado por obras semelhantes às aquelas que são citadas por outros entrevistados: *Diário de um banana* e livros relacionados ao mundo dos games.

Uma análise comparativa das falas revela duas principais tendências relativas à forma de perceber a relação dos estudantes do 6º ano com a leitura literária: há docentes que definem esses jovens como não sendo leitores de literatura, seja por preguiça, por aversão ou por resistência, e que relacionam a falta de adesão às propostas escolares de leitura a essa característica dos estudantes. Por outro lado, há aqueles que acreditam que os estudantes para os quais lecionam são sim leitores literários e que se veem atraídos, principalmente, por títulos mercadológicos que têm se popularizado com o auxílio das mídias digitais. Relacionando as falas analisadas ao longo deste tópico com aquelas que foram discutidas nos anteriores, que trataram das obras que os professores propõem aos estudantes, percebemos que, apesar de muitos docentes afirmarem levar em consideração o gosto dos jovens na seleção das obras que lhes indicam, há um significativo distanciamento entre as leituras realizadas para atender às demandas escolares e aquelas que são feitas por iniciativa própria dos alunos. Essa questão, conforme alguns investigados relatam, tem acabado por distanciar os estudantes da literatura.

Conforme sinalizamos no início deste tópico, buscamos conhecer as imagens que os docentes projetam dos leitores para os quais escolhem literatura, porque acreditávamos que essas imagens poderiam estar diretamente associadas às opções que são feitas por esses profissionais. A análise das falas do quadro 12 mostrou que essa hipótese é procedente em alguns casos, pois, se contrastarmos, por exemplo, os excertos de falas da professora Tânia com a lista de títulos já indicados por ela em turmas de 6º ano, será possível observar que as escolhas da docente refletem aquilo

que ela acredita serem as expectativas dos seus leitores: obras com texto verbal dosado e ilustrações, tipicamente construídas como os livros ilustrados infantis.

Acreditamos que este tópico da análise apresentou problematizações relevantes acerca da importância de aproximação entre mediadores e leitores. Acreditamos, também, que conhecer os jovens para os quais escolhe literatura é fundamental para que o professor sugira experiências literárias que resultem mais significativas. A fim de concluir a discussão que ora propomos, reafirmando a importância de as escolhas de títulos serem pensadas não apenas a partir dos conteúdos das obras, mas também a partir das particularidades do leitor, selecionamos este fragmento da obra de Louise Rosenblatt (2002):

El docente realmente interesado en ayudar a sus alumnos a desarrollar un sentido vital de la literatura no puede, entonces, mantener fijos los ojos sólo en los materiales literarios que está tratando de ofrecerles. También debe entender a las personalidades que han de experimentar esta literatura. Tiene que estar dispuesto a hacerle frente al hecho de que las reacciones de los estudiantes se darán, de manera inevitable, en términos de sus propios temperamentos y antecedentes. Sin duda éstos pueden, a menudo, llevar al estudiante a no hacerle justicia al texto (ROSENBLATT, 2002, p. 77).¹⁰

3.3.3 Leituras escolares x não escolares

Nas discussões acerca das formas como os docentes investigados concebem as relações dos seus alunos com a literatura, buscamos demonstrar que muitos desses profissionais percebem os estudantes do 6º ano como leitores e, inclusive, apontam as preferências literárias desses jovens. Algumas das falas reproduzidas no quadro 12 sinalizam, de forma mais pontual, a importância dessas leituras que os estudantes escolhem para si no processo de sedução desses leitores para a literatura. Diante dessas observações, percebemos a importância de buscar compreender a forma como os investigados lidam, no ambiente escolar, com as leituras não escolares dos

¹⁰ O docente realmente interessado em ajudar seus alunos a desenvolver um sentido vital da literatura não pode, então, manter os olhos fixos apenas nos materiais literários que ele está tratando de oferecer a eles. Também deve entender as personalidades que não de experimentar essa literatura. Tem que estar disposto a encarar o fato de que as reações dos estudantes se darão, inevitavelmente, em termos de seus próprios temperamentos e antecedentes. Sem dúvida, isso pode, muitas vezes, levar o aluno a não fazer justiça ao texto (ROSENBLATT, 2002, p.77, tradução nossa).

seus alunos. Assim, recortamos fragmentos do *corpus* que abordam essa questão e os reproduzimos no quadro 13.

QUADRO 13 - Leituras escolares x não escolares

TÂNIA
<p>“Pesquisadora: (...) E esses títulos que hoje você indica para os seus alunos, você me falou é... desse processo, das bibliotecárias serem importantes... né... mas tem alguma outra forma assim que você... que te faz tomar conhecimento desses títulos?</p> <p>Professora: É... a gente tem hoje a mídia, né, muito forte, muito presente aí... esse banana, né?!, esse <i>Diário de um banana</i> é uma coisa... assim... recorrente. Adotar esse livro na escola... tem várias questões por trás, né, porque, por exemplo, o <i>Diário de um banana</i> é uma questão muito de mercado, né, uma linguagem muito tranquila... Eu não desvalorizo de forma alguma, eu não... eu até falo com os meninos ‘Leiam! Se vocês estão com vontade... Nós passamos por isso, tem fases da leitura’, mas para entrar aqui na escola tem que ser uma coisa mais literária mesmo, né, então trazer esses popularezinhas... eu não fico sabendo de todos, mas eu nunca trouxe-os para dentro da escola não. Essa pro... eu trabalhei com uma professora de sexto ano que já aposentou, ela tinha essa visão muito bacana, ela falava: ‘É aqui que os meninos têm que ter contato com clássicos, com livros, por exemplo, de autores... de história de autor que trabalha com pintura, com música... é aqui’, porque lá fora eles leem os <i>Bananas</i>, eles já leem <i>Garota nada popular</i>, já se perdem um pouco nisso, então nossa função é trazer para eles essa outra realidade’.</p> <p style="text-align: center;">*****</p> <p>“Pesquisadora: E esses livros que eles leem assim à revelia da escola, que eles estão lendo aí fora, têm algum momento na sua aula que eles podem entrar, que eles entram, que você explora?</p> <p>Professora: Não. Não, não, não, não. Nem aqui nem no Divina Misericórdia, em momento algum. É... geralmente, quando eu vejo o próprio aluno, né, com o livro, eu falo: ‘Nossa, Fulano, você tá lendo isso? Que bacana! Quem sabe um dia você pode trazer pros meninos pra falar?’ Mas nada que... assim: ‘Hoje nós temos o horário da Leitura que a Lívia vai apresentar’... Não, não faz parte. Ultimamente a gente estava falando de contos de mistério para eles escreverem um, um aluno comentou que leu <i>O Caso dos Dez negrinhos</i>, que hoje nem chama mas assim, né, por essa questão do preconceito... da Agatha Christie... eu falei: ‘Por favor, traga o livro, conte pros seus colegas um pouquinho da história.’ O menino trouxe o livro, até uma edição muito bonita da Agatha Christie, os meninos pegavam o livro, nem abriam e iam passando pra trás, passando pra trás... quando eu vi, a sala inteira tinha visto, ‘visto’ o livro em 10 segundos... mas não há esse espaço não, Lívia.”</p>
CARLA
<p>“Pesquisadora: Dentro da sala de aula, tem algum espaço pra essas leituras que eles fazem por conta própria?</p> <p>Professora: É... é... não tem, a gente não trabalha ((risos))... aí vê...uma vez ou outra você vê aluno lendo <i>Harry Potter</i> na sua aula, tá lá... o menino não faz nada na sua aula, mas tá com o livro do Harry Potter... é Paula Pimenta... é... <i>Percy Jackson</i> também que eles adoram... então eles tiram o livro, né... a aula, eles acham a aula às vezes interessante... talvez devêssemos ter esse espaço. Eu pego no livro lá... eu costumo passar de carteira em carteira: ‘Deixa eu ver o que você está lendo’... Aí é Paula Pimenta, é <i>Diário de um banana</i>, é <i>Extraordinário</i>... Então eu tô tentando rever meus conceitos.”</p> <p style="text-align: center;">****</p>

“Professora: É, mas eu queria trabalhar no quarto bimestre... terceiro e quarto bimestre... trabalhar com os livros e a literatura que tá chegando aí para eles.

Pesquisadora: Que tipo de literatura? O que que cê chama disso? Que tá chegando?

Professora: Thalita Rebouças, vou tentar trazer pros meninos.

Pesquisadora: Bacana... E por que que cê tá querendo trazer essa opção?

Professora: Eu acho por causa da linguagem, essa vai ser mais... se aproximar mais deles. No sétimo ano eu vou trabalhar agora com o *Extraordinário*. **Eu acho que esse livro eles vão... Tá mais perto deles, da realidade deles.**

Pesquisadora: E quais são os seus objetivos, assim, com esse livro, você fala ‘tá mais perto da realidade’, tudo. Mas aí, **quando cê propõe o livro, que que cê espera, o que que tá por trás?**

Professora: Na verdade a escola, quando obriga eles a lerem, é pra, né, incentivar a leitura. Só que, quando você dá um livro, ali, no bimestre, cê acaba afastando o menino, que eu vou aplicar uma prova, e tentar trazer eles para leitura.”

MARIANA

“(...) as meninas tão que tão com o livro e elas criaram um clube da leitura com as meninas do sétimo ano...

Pesquisadora: Ai, que bonitinho!

Professora: ... **Aí elas vivem trocando livros pra lá e pra cá.** Uns eu até fico assim, com o conteúdo, eu fico de olho, sabe, **porque tem uns livros pra adolescente hoje em dia, né, que tem um conteúdo que eu falo ‘Meu Deus’, né, tem que ficar atenta.** Mas, assim, é... é isso assim, né. (...)

Pesquisadora: Esse clube da leitura, que você citou, **ele tem alguma formalidade, algum tipo de funcionamento....**

Professora: Entre elas, é entre elas.

Pesquisadora: ... Ou é um título só?

Professora: Não... é só entre elas e elas trocam mesmo, na entrada e na saída da escola elas ficam lendo, trocam entre si.”

LAURA

“Pesquisadora: E esses livros que eles leem por conta própria, à revelia da escola, tem algum momento que eles entram na sua aula?

Professora: Não, não... Só se, em algum momento, eu conheço a história, eu tô dando uma aula que eu preciso dar um exemplo, aí eu lembro e coloco na aula, entendeu? Mas muito raro, assim, porque não são livros que eu leio, então é muito difícil deles entrarem na minha aula.”

MÁRCIA

“Pesquisadora: Primeiro: **você vê os seus alunos com algum livro literário, alguma coisa que não seja pedida pela escola?**

Professora: Olha, às vezes vejo, mas são poucos, **Às vezes dois, três, num universo de 34, 35.** Porque também às vezes lê, leva e põe na bolsa e num mostra. Os que mostram eu vejo, assim, uns 3, 4 de 35. São poucos.

Pesquisadora: Você sabe me dizer o que que eles mostram, assim, o que que eles gostam?

Professora: Os títulos eu não me lembro, mas eu perguntei um uma vez. **‘Professora, eu posso ler esse livro aqui? Eu já terminei de fazer a prova’, ‘Tá, qual que é o livro?’.**

Aí eu olhei, porque não pode ser livro didático... ‘Não, é livro de literatura que eu peguei na biblioteca’, ‘Ah, tá’. A maioria, assim, ficção, romance, as meninas, romance, menos, mais ficção, é... de autores modernos, não vejo livro de nenhum autor tradicional. Alguns internacionais traduzidos. É... mais é isso. Mas **são livros literários mesmo, bonito e encadernado e tudo o mais.**

Pesquisadora: Cê sabe me falar nome de algum autor, alguma coisa assim...

Professora: Livro, livro... encadernado não, publicado.

Pesquisadora: Cê sabe me falar nome de algum autor dos que eles leem?

Professora: Eu vi um... num... mas é... que era o... como é que é o nome, gente?... é... é um nome engraçado o título, o autor eu esqueci. É um como se fosse o eu vou ter que consultar a internet, que eu não me recordo. É o... o menino azarão... não sei se você já ouviu falar...

Pesquisadora: Não...

Professora: É...o próprio título já é negativo, mas é um sucesso de público e venda. Tem que consultar a internet ali, porque agora me deu um branco o título do livro, mas se você me der uns dois minutinhos, eu consigo...

Pesquisadora: Não, tudo bem, é, é... mais curiosidade ((risos))...

Professora: Ai, como é que era o... O cabeção? Uma coisa assim...

Pesquisadora: O *Diário de um banana*?

Professora: É! *Diário de um banana*, é isso. Inclusive virou filme e tudo mais. Então esse *Diário de um banana* ele faz muito sucesso entre eles. Eu não achei que o conteúdo fosse lá essas coisas não, mas eles se identificam com o menino. Então, é... tem um livro que tem a cara do menino na frente, né... esse aí eu já vi vários lendo. Eu perguntei: 'É legal?', eles: 'É, professora! É muito legal!'. Eu vi o fil... eu assisti ao filme e achei... eu não consegui ver até o fim, porque eu achei muito besteiro, o menino só se envolve em problemas e depois no final dá tudo errado **Assim... não é o tipo de literatura que me atrai, mas faz muito sucesso entre eles.**"

"Pesquisadora: Então esses livros que eles leem não entram na sua sala de aula, na sua aula de literatura, você acha que não vale a pena?

Professora: A maioria não, agora outros, igual eles me mostraram lá, são livros interessantes, acho que entrariam sim. Mas o problema é o seguinte: **o aluno que pega ele é um leitor e os outros nem sempre.** Então às vezes um livro lá, igual um que eu vi interessante, não me lembro o título, que a menina me contou a história resumidamente, que a história de um aluno que é... estuda História do Brasil e tudo mais e vai falando coisas. **Esse aí é interessante, mas deve ter o quê? Umhas duzentas páginas, a maioria pega e não continua a leitura dentro do prazo** e, como eu te falei, essa escola aqui não adota essa obrigatoriedade do livro, mas é, por exemplo, esse livro que essa aluna leu, que é do... desse que ela falou que é interessante e tudo... **se eu passasse esse livro pra turma inteira, não ia surtir efeito, porque os outros não são leitores como ela é.** Eu poderia passar, mas (...)"

YARA

"(...) e aí eu comecei a trazer ((os títulos que os alunos comentam)), de algumas formas, né? Assim, **teve livro, por exemplo, que eu não consegui colocar na lista, mas eu fiz uma atividade sobre. Todos os meninos estavam comentando, aí a gente fez um trabalho (...)**"

"Pesquisadora: Mas eu falo assim, quando eu... Acho que eu formulei mal. Os títulos, igual cê falou: 'Ah, já pus numa atividade...' que tipo, quais são esses livros, ou algum que você já trouxe?

Professora: É, por exemplo, alguns livros, como são *best sellers*, eles viram filme, né? **Tem as adaptações**, tarará, e aí os meninos começam a comentar. **Então os livros que são falados, eu escuto eles falando.**"

CARMEN

"Pesquisadora: E esses livros entram nas suas aulas?

Professora: Olha, no *Diário de um banana* a gente tem textos no livro, e que vo... aí tem sim, porque tem lá a questão do diário... vocativo, né? Qual que... qual que é... a estrutura do texto, isso entra. Outros até que não.

Pesquisadora: Mas cê acha importante que eles leiam esses livros?

Professora: Ah, eu acho, porque toda leitura, até bula de remédio, né? Eu sou suspeita. Até bula de remédio é bom, é importante eles lerem. Inclusive pra falar mal, né? ((risos))

Pesquisadora: E por que que é importante ler esses...?

Professora: Eu acho que é pra criar hábito de leitura. Porque eu falo com os meninos assim 'olha, eu não tô acostumada a ler, aí eu vou pegar um livro técnico. Poxa vida, eu não vou... Aí que eu não vou gostar mesmo.' 'Ah, professora, eu peguei um livro que eu não gostei de ler.' Eu falei: 'Então cê tem que descobrir qual que é seu estilo. Que estilo que é? Que que cê gosta? Futebol? Será que tem um livro voltado pro futebol na minha idade? Vou procurar um livro que fale sobre isso.' Né?"

ALBERTO

"Pesquisadora: E os livros literários com que eles lidam fora da escola, cê tem conhecimento?

Professor: Tenho. Tenho. Eles gostam de... as meninas gostam muito de diários no sexto ano... tá? Os meninos gostam... as meninas também gostam de *Percy Jackson*, é a série que elas gostam muito, os meninos também gostam... Mas é ... A questão é diário. E agora tá vindo uma onda aí dos livros, que são os livros dos... dos autores de canais, né, de YouTube. Então tem a Kéfera, que eles tão gostando muito de ler... Enfim, é o que eles tão lendo aí, é...

Pesquisadora: E essas leituras que eles fazem à revelia da escola, elas entram nas suas aulas em algum momento?

Professor: Não. Infelizmente, não.

Pesquisadora: Por que 'infelizmente'?

Professor: Ah, eu queria achar uma maneira de que entrasse, porque se eles estão lendo, a gente não pode negar isso. Eu acho que alguma coisa deve ser... deve ter de importância ali, nem que seja num trecho, ou numa interpretação de texto, eu poderia pegar alguma coisa pra motivar mais eles, entendeu? E eu não faço isso. Eu tenho que fazer. É um... é um problema mesmo de tempo, ou de... ou de querer mesmo fazer. Eu acho que eu não quero mesmo fazer isso, entendeu? Tem a minha resistência também, a gente tem, não é?"

HELEN

"Pesquisadora: E aí cê me contou dessa aula semanal de literatura. Vamo aprofundar nesse caminho um pouquinho. Cê disse que vai toda semana para biblioteca?

Professora: Não. Não vamos toda semana. Toda semana, não. Toda semana, a gente tem um momento de leitura, né, e aí a gente, por exemplo, são vários momentos de leitura, não só leituras literárias. Então a gente tem. Eles sabem, eles podem pegar revistinha em quadrinho ali, né. Eles têm revistinha Picolé, pra poder fazer as atividades, e aí é um momento de leitura, também, deles, da revistinha Picolé. Eles podem ler os livros que eles trazem de casa, de literatura, ou pegaram da biblioteca. Isso é o tempo enquanto eu chego em sala, eles vão se organizando, muitos já tão fazendo a leitura. E a aula funciona assim: ou é uma aula que eu vou até a biblioteca, que eles fazem. Aí lá eles... ou pode ter roteiro de leitura, pode ter estudo dirigido de algum livro de literatura, ou uma literatura livre, né, porque aí tem esse momento que eles podem...(...)"

"(...) às vezes eu falo: 'Vamos a biblioteca, pegar livros?' Eles falam: 'Não, a gente tem livro, a gente trouxe', e mostra o livro. 'Ah, não, tô lendo esse livro', 'Ah, professora, tô lendo esse livro, tô gostando muito'. Sempre tem um ou outro falando do livro que tá lendo."

No conjunto das falas que integram o quadro 13, chama a atenção o fato de os professores, quase que unanimemente, relatarem que as obras que atraem grande parte dos estudantes não possuem entrada no circuito das leituras escolares. A observação das falas de uma maneira individualizada permite-nos perceber algumas especificidades em relação à forma como essas leituras não escolares são (des)valorizadas nos contextos pesquisados.

Tânia, quando questionada em relação à possibilidade de as leituras dos estudantes entrarem nas suas aulas, responde, de forma enfática: *“Não. Não, não, não, não. Nem aqui nem no Divina Misericórdia, em momento algum.”* Nesta fala da professora, salta aos olhos a quantidade de advérbios de valor negativo que, associados em uma mesma resposta, reafirmam a resistência da docente à abertura para os títulos que os estudantes selecionam para si. Ao citar uma colega de profissão, Tânia evidencia o seu ponto de vista de que a função da escola é garantir o acesso aos livros que os jovens não acessariam por conta própria. A professora, também, questiona o *status* “literário” dos títulos que atraem os seus alunos, *“(...) mas para entrar aqui na escola tem que ser uma coisa mais literária mesmo (...)”* e os define como “popularezinhos”, evidenciando, assim, uma crítica negativa a essas obras. Embora a investigada afirme: *“Eu não desvalorizo de forma alguma, eu não... eu até falo com os meninos ‘Leiam! Se vocês estão com vontade...’*, uma leitura mais atenta das falas de Tânia revela uma contradição, já que alguns termos específicos possuem uma carga semântica pejorativa sobre essas obras e as leituras delas pelos estudantes de 6º ano: *“É aqui que os meninos têm que ter contato com clássicos, com livros, por exemplo, de autores... de história de autor que trabalha com pintura, com música... é aqui’, porque lá fora eles leem os bananas, eles já leem Garota nada popular, **já se perdem um pouco nisso**, então nossa função é trazer para eles essa outra realidade”*. A observação atenta desse último excerto de fala de Tânia demonstra que a docente estabelece uma clara distinção entre as leituras não escolares e as escolares, ao definir as primeiras como caminho de “perdição” e as segundas como forma de “resgate”.

Carla apresenta uma visão diversa daquela que foi evidenciada nas falas de Tânia, ao destacar que os livros lidos pelos estudantes estão *“mais perto deles, da realidade*

deles". Os fragmentos de entrevista presentes no quadro 13 foram transcritos a partir de dois contatos diferentes com a professora Carla, o primeiro no final do ano letivo de 2017 e o segundo no início do de 2018. No primeiro dos excertos, a docente relata que, apesar de as leituras escolhidas pelos estudantes não fazerem parte da rotina das suas aulas, talvez devesse existir esse espaço. O argumento usado pela professora para justificar a sua percepção acerca da importância dessas leituras está relacionado ao poder de sedução que elas exercem sobre os jovens, entretanto, ao discutir essa sua percepção, Carla se vale de uma estrutura adversativa que traz implícita uma concepção depreciativa do ato de ler literatura: "(...) *o menino não faz nada na sua aula, mas tá com o livro do Harry Potter... é Paula Pimenta... é... Percy Jackson também(...)*". A análise integral das entrevistas realizadas com a professora, porém, leva-nos a supor que essa associação negativa da leitura ao ócio não seja intencional na fala de Carla, mas pelo contrário. Considerando o que foi possível perceber nos contatos com Carla, supomos tratar-se de uma ideia cristalizada no senso comum que a professora utilizou de forma automática, sem refletir acerca da carga semântica implícita. No segundo fragmento de entrevista, realizado no ano letivo seguinte, Carla afirma o seu desejo de adotar algum dos títulos que têm atraído uma parcela significativa dos jovens, visando a uma aproximação dos seus alunos à leitura.

Mariana revela a importância da leitura literária para as suas alunas do 6º ano através de um exemplo: o fato de elas participarem de um "clube da leitura" com as colegas da série seguinte. A propósito do funcionamento desse clube, a professora revela não existir nenhuma formalidade e sinaliza o fato de ele ficar restrito "à entrada e à saída da escola". A professora, portanto, não se situa como membro desse clube, deixando claro que se trata de um movimento das próprias estudantes: "(...) *só entre elas (...)*". Mariana, porém, manifesta a sua preocupação com os conteúdos dos títulos que as alunas trocam entre si e afirma ficar "de olho" no que as jovens têm lido.

Laura responde de forma breve ao questionamento sobre a presença, nas suas aulas, das obras escolhidas pelos jovens. A professora afirma não ler os mesmos títulos que os estudantes e atribui a isso a não entrada deles na sala de aula. Laura pontua que

essas obras, excepcionalmente, são referidas por ela quando está explicando algum conteúdo que tenha relação com a história nelas narrada.

No momento da realização da entrevista com a professora Márcia, foi possível perceber um grande distanciamento da docente às práticas extraescolares de leitura dos seus alunos. De modo geral, Márcia demonstrou pouco conhecimento em relação aos títulos das obras que eles costumam ler e sustentou a afirmação de que, dentre o grupo para o qual leciona, são poucos os estudantes que possuem o hábito de leitura. O diálogo reproduzido no quadro 13, em que a professora revela não se lembrar do título de *Diário de um banana*, tão popular entre os jovens leitores e tão citado entre os demais participantes da investigação, é representativo desse distanciamento de Márcia da literatura que é lida pelos estudantes para os quais leciona. Uma grande surpresa, porém, que o contato com Márcia me reservou, deu-se no dia posterior ao da realização da entrevista, quando a professora me enviou uma série de mensagens de WhatsApp relatando os resultados de uma pesquisa que havia realizado com os seus alunos sobre os livros literários de que mais gostam. As mensagens vieram acompanhadas de algumas fotos de capas de livros que os jovens tinham nas mochilas; algumas dessas imagens foram reproduzidas no ANEXO C (página 233).

Yara afirma que busca explorar “de algumas formas” os títulos literários sobre os quais os alunos costumam falar. A entrevista evidenciou que essa exploração realizada pela professora se dá, na verdade, a partir de atividades que contemplam textos sobre essas obras, e não propriamente da leitura dos livros. A partir das falas da professora, também, foi possível supor que ela contemple, nas atividades que propõe, os filmes que se originam das obras mencionadas pelos alunos. No ANEXO D (página 235), está reproduzida uma lista, cedida pela professora Yara, com as obras adotadas em todas as séries com as quais ela trabalha no Colégio Vetor Norte. A partir da análise desse documento, é possível constatar que os “*best sellers*”, conforme mencionados pela docente, não são indicados dentre as leituras obrigatórias que devem ser realizadas pelos alunos.

Carmen afirma valorizar toda forma de leitura, “(...) até bula de remédio, né? (...)”, e reconhecer a importância das obras que têm atraído muitos dos seus alunos para a

formação do hábito de leitura. A professora explica, porém, que a entrada dessas obras nas suas aulas ocorre por meio de fragmentos presentes no livro didático. De forma mais específica, ela cita uma atividade desenvolvida a partir de um fragmento de *Diário de um banana*.

Alberto revela ter conhecimento do gosto dos seus alunos por *Percy Jackson* e por livros escritos por autores de canais do YouTube. Quando questionado sobre a entrada dessas obras nas suas aulas, o professor responde: “*Não. Infelizmente, não.*” e acrescenta que “*(...)se eles estão lendo, a gente não pode negar isso.*” Um aspecto curioso do diálogo com Alberto se mostra quando, na sequência, o professor, ao mesmo tempo que afirma “ter que” se abrir para as leituras dos estudantes, mas estar sendo impossibilitado de conhecê-las por causa do tempo, revela: “*(...)Ou de querer mesmo fazer. Eu acho que eu não quero mesmo fazer isso, entendeu? Tem a minha resistência também, a gente tem, não é?*”

Dentre as falas reproduzidas no quadro 13, as que mais evidenciam a entrada, no ambiente escolar, das leituras escolhidas pelos adolescentes são as de Helen. Conforme mencionado em tópicos anteriores deste capítulo, a professora afirma que as suas aulas contemplam dois tipos de práticas de leitura literária: aquelas que focalizam as obras escolhidas por ela e aquelas que contemplam as escolhas dos próprios estudantes. Por meio dos excertos da entrevista de Helen, é possível perceber que as leituras não são restritas aos títulos da biblioteca escolar ou da biblioteca de sala e que os alunos possuem liberdade, inclusive, para realizar a leitura de obras que tenham levado de casa.

Uma leitura comparativa dos excertos do quadro 13 permitiu-nos perceber que, embora as análises das falas dos docentes investigados apontem o “gosto dos alunos” e a “possibilidade de seduzir os jovens para a literatura” como argumentos presentes nos discursos dos professores sobre a escolha de obras literárias para indicação aos estudantes de 6º ano, as leituras que esses jovens realizam de forma autônoma possuem pouca entrada na escola. Os professores são praticamente unânimes ao focalizar o poder de atração que os ditos “*best sellers*” têm exercido sobre grande parte dos jovens. No que diz respeito à possibilidade de inclusão dessas obras no rol

dos títulos referendados pela escola, porém, as opiniões são divergentes: há professores que são enfáticos ao defender a inadequação delas aos objetivos escolares. Outros, porém, demonstram uma maior abertura a tais obras, defendendo o posicionamento de que é impossível negar o fato de elas estarem, sim, colaborando para a sedução de novos leitores.

Compreendendo como polêmica a relação da escola com essa literatura que hoje é promovida pelo mercado, propomos uma reflexão acerca do que afirma Margallo (2012):

Si el encuentro de los adolescentes con los *best sellers* sirve para descubrir este poder de arrastre de la lectura, construirse una autoimagen como lectores y hacerlos sentir comunidad lectora entre ellos y con la sociedad que los rodea, habrá que reconocer su aportación a la formación lectora. Hay, no obstante, dos riesgos que la escuela debe evitar en su forma de hacer visibles estas lecturas. El primero consistiría en adoptar cierta actitud condescendiente hacia los lectores débiles, a los que abandonaríamos a la influencia de estas lecturas sin ofrecerles caminos que les permitieran ir más allá. El segundo sería escolarizar estas lecturas, asimilarlas al espacio formativo, haciéndoles perder su carácter de entretenimiento ligado a la esfera personal. Asumir el papel de mediador implica saber mantener el equilibrio sin caer en ninguna de estas tentaciones (MARGALLO, 2012, p.,239).¹¹

As palavras da autora destacam a importância dos *best sellers* para que os adolescentes possam descobrir o “poder de arraste da leitura” e se enxergar membros de uma comunidade leitora. Margallo, porém, a respeito da relação da escola com essas leituras, chama a atenção para os dois riscos a que a instituição escolar está sujeita ao tentar fazer visíveis esses títulos: adotar uma atitude condescendente em relação aos leitores pouco proficientes, ao deixar de oferecer-lhes outros caminhos pelos quais possam desenvolver-se; escolarizar essa literatura de tal forma que ela

¹¹ Se o encontro dos adolescentes com *best sellers* serve para descobrir esse poder de arraste da leitura, construir uma auto-imagem como leitores e fazê-los sentir uma comunidade leitora entre eles e com a sociedade que os cerca, devemos reconhecer sua contribuição para a formação leitora. . Existem, no entanto, dois riscos que a escola deve evitar em sua maneira de tornar essas leituras visíveis. O primeiro consistiria em adotar uma atitude condescendente em relação aos leitores fracos, a quem abandonaríamos à influência dessas leituras sem oferecer-lhes caminhos que lhes permitissem ir mais longe. O segundo seria escolarizar essas leituras, assimilá-las ao espaço formativo, fazendo-as perder seu caráter de entretenimento ligado à esfera pessoal. Assumir o papel de mediador implica saber como manter o equilíbrio sem cair em nenhuma dessas tentações (MARGALLO, 2012, p. 239, tradução nossa).

perca o seu caráter de entretenimento, diretamente ligado à esfera pessoal. Acreditamos que os dados desta pesquisa, em certa medida, dialogam com as ideias de Margallo: encontrar um equilíbrio na articulação das leituras escolares e não escolares, cuidando para não cair em nenhuma das tentações que se apresentam aos docentes, é, hoje, um dos grandes desafios dos mediadores – e sedutores – de literatura que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental.

3.3.4 Que literatura é essa?

Ao discutirem a questão das escolhas literárias, os investigados evidenciaram interessantes concepções acerca da literatura que propõem aos seus alunos de 6º ano. Essas concepções apresentaram-se de forma mais clara nas entrevistas de Tânia e Alberto, das quais selecionamos alguns fragmentos para direcionar a discussão que propomos neste tópico.

QUADRO 14 - Concepções de literatura juvenil

TÂNIA
<p>“Pesquisadora: Aí cê me falou assim: ‘Ah... na leitura do paradidático a gente usa essas perguntas’... O que que cê entende como paradidático?</p> <p>Professora: Eu entendo como paradidático os livrinhos... Livrinhos é ótimo, né? Esses livros extra, que não fazem parte do didático, que é o grandão, que os meninos precisam ler, que fa... que estão... que as editoras vêm atrás da gente pra gente é... indicar, porque elas ganham muito com a venda desses livros, e que contam uma história. Que não tem nada de gramática, que não tem nada científico... Praticamente o paradidático é um livro que conta uma história. Seria isso, meu parco entendimento.</p> <p>Pesquisadora: Mas tem uma diferenciação entre paradidático e literário? Porque eu te vejo ora usando um termo, ora usando o outro.</p> <p>Professora: Pois é, quando eu formei a gente pensava... que, assim, todo gênero jornalístico não é literário, né? Quando a gente vem pro sexto ano, é... Falar literário é uma coisa tão pesada e a gente lida às vezes com obras das editoras que são tão chulezinhas, tão fraquinhas, que depois a gente fala assim: ‘Nossa...’ que nem... na minha concepção, não caberia nem o nome literário naquilo. É literário, é literatura, com certeza. Mas o nome comercial e escolar é paradidático. E quando a gente fala literatura, até os meninos, eles pensam em Drummond, Machado de Assis, Manoel Bandeira, esses grandes nomes. De repente, ah... Zé das Couves lá, o Zé das Couves escreveu esse livro, não vai ser literário. Mas isso também vem do meu parco entendimento.</p> <p>Pesquisadora: Mas esses livros então que cê trabalha no sexto ano, ou esses, vamos pensar assim, de uma forma específica, que foram trabalhados agora nesse ano, que cê me citou, eles são literários ou paradidáticos? Em que categoria que eles entram?</p>

Professora: Olha, eu acredito... cê pode até me corrigir, por favor...

Pesquisadora: Eu? Quem sou eu pra corrigir alguém...?

Professora: Eles seriam literários porque eles trazem contos, romances, né? Então dentro deste gênero. Mas o nome comercial e escolar é paradidático.

Pesquisadora: E o nome que a Tânia dá?

Professora: A Tânia fala assim: ‘Gente, tá chegando nosso próximo paradidático.’ ((risos)) Talvez eu deva usar mais literário pra eles irem se acostumando.”

ALBERTO

“**Professor:** ((inaudível)), é. O que, pra mim, na época eu lembro que ler... ler... ler... Aquele autor de narrativa de enigma famoso... Escreveu *O Mistério do cinco estrelas*...”

Pesquisadora: Marcos Rey.

Professor: Marcos Rey. Na nossa época era paradidático aquilo. Não era literatura. Hoje é considerado uma literatura. Então não sei pra onde que a gente tá...

Pesquisadora: Como que cê entende essa distinção paradidático e literatura?

Professor: Paradidático... Eu não vejo assim um trabalho literário, vamos dizer assim, de um cuidado com a palavra, que nem tem Bartolomeu Campos de Queirós, que a gente poderia comparar, de um mesmo campo de... de idade. Então não tem uma preocupação com a palavra. É mais um entretenimento assim... Eu tô falando de literatura do meu ponto de vista até preconceituoso assim, entendeu?

Pesquisadora: Por que preconceituoso?

Professor: Não, porque eu acho que tem... A literatura é uma... É a arte da palavra. Então ele não tem esse cuidado de escolher a palavra, de escolher certas questões que são estilísticas... Então como tem, por exemplo, ((inaudível)), que é um livro que a gente poderia comparar a um *Indez*, ou *Por Parte de Pai*, que o sexto ano consegue ler, de Bartolomeu Campos de Queirós... Então pra mim é uma leitura assim, que não é um literário mesmo, sabe?

Pesquisadora: Uhum.”

“**Pesquisadora:** Cê falou aí de um menino com doze anos que arriscava ler Dostoiévski... E como que é essa experiência pra um menino de doze anos?

Professor: É... Ah, era mágico! Na verdade, se eu te falar como é que eu comecei a gostar de escrever, era uma coisa absurda. Eu gostava de escrever, e aí as pessoas pediam pra fazer cartinha de amor pra outra... Naquela época era cartinha que os meninos usavam...

Pesquisadora: Igual o *Cyrano de Bergerac*!

Professor: Tem isso, né? Mais ou menos isso. E aí tinha um programa baranguérrio na rádio, chamava... da BHFm, 102.1, que as pessoas... O locutor lia de madrugada as cartas ali: ‘De fulano do Taquaril para não sei o que do...’ ((risos)) e aí lia a carta, e eu gravava. E eu escrevia aquilo, e aí eu modificava alguma coisa e mandava pra alguém, pra uma menina – a Luciana ((esposa do professor que estava na sala ao lado aguardando o término da entrevista)) tá ouvindo aqui, isso é ótimo. E eu aprendi a escrever, assim, ouvindo de outra pessoa, o narrador falando e eu tentando colocar aqui no texto, mas foi uma paixão que não teve mais fim. Eu aprendi no meio do brega. Eu acho que é superbacana, eu adorei isso. Por isso que eu não tenho restrição, sabe? Eu acho que... Alguém hoje em dia fala pra mim assim: ‘E Paulo Coelho, né? Que que cê acha dele?’ Eu acho que é válido, entendeu? Acho que tudo é válido.”

“**Pesquisadora:** E eles ((alunos da Escola Piaget, instituição construtivista em que Alberto trabalhou)) também tinham essa liberdade total de escolha.

Professor: Tinha, totalmente. Totalmente. Então aí, engraçado que eu lembro de menino chegando: ‘Professor, deixa eu ler esse livro aqui? Posso ler?’, eu falei: ‘Por que a pergunta ‘pode?’ não tô entendendo’, ‘Ah, porque na outra escola eu tinha que perguntar se podia ler.’ Mas aí ele me falou assim: ‘Eu quero ler esse livro, porque eu acho que tem a ver comigo, chama *Infância*, de Graciliano Ramos.’ Eu falei: ‘Vamos fazer o seguinte –

eu nunca tirava a possibilidade dele de entender se o livro era bom – lê e amanhã cê me fala até o que cê tá entendendo’, né? Aí ele levava pra casa, e esse livro em especial ele falou: ‘Não, não consegui entender não, é só um Graciliano Ramos na infância...’. Eu nunca proibi um aluno de ler um livro. Eu nunca falei: ‘Não, esse livro não é pra você’. Não pode existir isso. Eu acho que o professor que faz isso ele comete um crime horrível com a criança e com o adolescente. Eu não acredito em literatura... pra criança assim. Eu acho que existe uma literatura feita pela criança, assim, entendeu? Essa diferença eu acho... ((inaudível)) de deixar claro. Quem falava isso muito era o Bartolomeu Campos de Queirós, que ele não escrevia *para*, ele escrevia *pela* criança. Eu acho que é um crime mesmo você negar. Eu acho que se a pessoa tá querendo, tá curioso... Por isso que eu falo que, quando eu lia, quando eu tinha doze anos, um Nietzsche, e alguma coisa eu entendia, não quer dizer que eu entendia... Quem é... ((inaudível)) doze anos eu não conseguia entender tudo. Mas era bom eu ler e arriscar, e frequentar isso, entendeu? Eu acho que era importante.”

Em *A literatura infantil na escola*, Regina Zilberman (2003) pontua que, historicamente, a literatura juvenil, assim como a infantil, esteve vinculada à consolidação da instituição escolar e, por conseguinte, a uma demanda por formação moral do leitor jovem. Nessa mesma direção, Cademartori (2009) afirma:

[...] quando falamos em literatura juvenil, não pensamos propriamente em gênero literário, nem em indivíduo e, muito menos, em um sujeito a que tal literatura se destine. Em geral, a ideia que temos é de um tipo de texto aceito e promovido por determinada instituição. É a partir da escola que se pensa e conceitua o que seja literatura juvenil, e isso, por si só, revela o caráter instrumental que lhe é atribuído.

A partir da escola como destino e marco, costuma-se rotular de juvenil a literatura endereçada a alunos do ensino fundamental e àqueles que frequentam o ensino médio (CADEMARTORI, 2009, p. 61).

Ao conceituar a literatura juvenil a partir da sua relação com a escola, as autoras destacam o “caráter instrumental” de produções que a integram. Essa vinculação com a Pedagogia, definida por Aguiar (2011) como “o pecado original da literatura infantil” (Aguiar, 2011, p.243), motiva, ainda hoje, no meio acadêmico, uma marginalização das obras destinadas aos jovens leitores, que, muitas vezes, são rotuladas como produções de menor valor literário.

A análise das falas de Tânia e Alberto reproduzidas no quadro 14 revela que o discurso depreciativo em relação às obras juvenis está presente, também, dentro das escolas. Paradoxalmente, ao negar a qualidade das obras cuja leitura propõem aos seus alunos, os professores acabam por negar a validade das suas próprias escolhas literárias, objeto de estudo deste trabalho.

Observando de maneira mais pontual o excerto reproduzido da entrevista com a professora Tânia, percebemos que, ao estabelecer uma distinção entre o que ela entende por “paradidático” e o que acredita ser “literário”, a docente inicia a sua fala por um diminutivo que ela própria problematiza: *“Eu entendo como paradidático os livrinhos... Livrinhos é ótimo, né?”* e se mostra revelador em relação à “função menor” que Tânia acredita ser desempenhada pelas obras às quais se refere em relação àquelas escritas pelos “grandes nomes da literatura”: *“Drummond, Machado de Assis e Manoel Bandeira”*. Na sequência, Tânia destaca um outro fator que, na sua percepção, colabora para que essas obras se enquadrem no grupo das “paradidáticas”: a vinculação às editoras, que *“(...)ganham muito com a venda desses livros(...)”*.

Prosseguindo a leitura das falas de Tânia, chamam-nos a atenção algumas das expressões por ela empregadas, como “chulezinhas” e “fraquinhas”, que qualificam as editoras com as quais a professora lida no seu dia a dia e “Zé das Couves”, que define os escritores das ditas obras “paradidáticas”. Essas referências feitas por Tânia são reveladoras do elevado valor simbólico que a professora atribui aos escritores reconhecidos pelo cânone literário. Ao afirmar que *“De repente, ah... Zé das Couves lá, o Zé das Couves escreveu esse livro, não vai ser literário.”*, a investigada revela uma forma particular de definir a literariedade de uma obra através do autor: é literário aquilo que foi escrito por um autor de literatura reconhecido pelo cânone.

Questionada de forma mais específica sobre as obras que escolhe para o sexto ano, Tânia começa por defini-las como literárias e utiliza como argumento o fato de pertencerem a determinados gêneros textuais, *“(...) contos, romances (...)”*. Na sequência, revela: *“A Tânia fala assim ‘gente, tá chegando nosso próximo paradidático.’ ((risos))”* e acrescenta que *“Talvez eu deva usar mais literário pra eles irem se acostumando”* (e não porque de fato conceba como literários os livros com os quais convive no ambiente escolar?).

Na entrevista com Alberto, percebemos uma discussão semelhante àquela presente no diálogo com Tânia, sobre o caráter literário das obras produzidas para o público juvenil. Por meio das falas do professor, é possível observar, porém, que o critério que ele utiliza para classificar o livro *O mistério do cinco estrelas* como “paradidático” é

diferente daqueles que foram usados por Tânia. Na visão de Alberto, a obra de Marcos Rey não é literária porque não possui um trabalho estético, “(...) *de um cuidado com a palavra, que nem tem Bartolomeu Campos de Queirós (...)*”.

É curiosa de se observar a sinalização de Alberto acerca de uma suposta mudança de padrões (sociais? acadêmicos?) que ele enxerga em relação ao livro de Marcos Rey: “*Na nossa época era paradidático aquilo. Não era literatura. Hoje é considerado uma literatura. Então não sei pra onde que a gente tá...*” e a possível censura que o próprio professor impõe à sua frase final, ao não desenvolver o restante da ideia.

A entrevista com Alberto, em vários momentos, revela um contraste de ideias que sugere o fato de ele, na posição de investigado, exercer certo monitoramento em relação ao que diz. Esse monitoramento, supomos, pode estar relacionado às expectativas do investigado em relação aos discursos que hoje circulam no meio acadêmico e à forma como as informações da entrevista serão recebidas nesse meio. Em um momento, Alberto se assume “preconceituoso” em relação às obras que não demonstram uma preocupação com as questões estéticas e estilísticas, mas, em outro, afirma: “*Alguém hoje em dia fala pra mim assim ‘e Paulo Coelho, né? Que que você acha dele?’ Eu acho que é válido, entendeu? Acho que tudo é válido*”.

Relativamente ao último excerto da entrevista de Alberto presente no quadro 14, chamou-nos a atenção o fato de o professor ter sido o único, dentre os investigados, a definir a literatura juvenil a partir da *apropriação* pelos leitores e não propriamente do *endereço* a eles. As palavras de Alberto, nesse sentido, refletem uma concepção próxima àquela que é defendida por Paulino:

Os jovens leitores se apropriam de certos livros e estes, sim, poderiam ser chamados de infantis ou juvenis. Como todos são produzidos por adultos, e legitimados criticamente por adultos, infantis ou juvenis seriam apenas aqueles apropriados, conquistados pelos jovens leitores. Se foram propositalmente escritos para eles ou não, isso não viria ao caso: basta que eles se sintam atraídos para “roubar” o livro para si (PAULINO, 2010, p. 162).

Revelando-se como um leitor que, aos doze anos, sentia-se seduzido pelas obras de Nietzsche e Dostoiévski, Alberto destaca o valor que as experiências de leitura

vivenciadas na infância e adolescência tiveram no seu processo de formação como leitor (“Ah, era mágico!”) e defende, a partir daí, que não cabe ao mediador de leitura impedir o contato dos estudantes com determinadas obras: *“Eu nunca proibi um aluno de ler um livro. Eu nunca falei ‘não, esse livro não é pra você.’ Não pode existir isso. Eu acho que o professor que faz isso, ele comete um crime horrível com a criança e com o adolescente.”*

Analisando as falas de Alberto presentes no quadro 14, percebemos que as experiências literárias do hoje professor durante a infância foram fundamentais para a formação de concepções que, na atualidade, segundo afirma o investigado, direcionam o seu fazer docente. Isso se torna evidente a partir do último excerto reproduzido nesse quadro, em que Alberto narra um episódio, ocorrido na escola Piaget, em que um aluno pede permissão para ler a obra *Infância*, de Graciliano Ramos e o professor questiona: *“Por que a pergunta ‘pode’? Não tô entendendo.”* Em seguida, Alberto afirma: *“(...) eu nunca tirava a possibilidade dele de entender se o livro era bom (...)”*.

Analisando as falas de Alberto, percebemos uma concepção semelhante àquela que é defendida por María Teresa Andruetto, ao posicionar-se favoravelmente a uma literatura sem adjetivos:

O grande perigo que espreita a literatura infantil e a juvenil no que diz respeito a sua categorização como literatura é justamente de se apresentar, *a priori*, como infantil ou juvenil. O que pode haver de “para crianças” e “para jovens” numa obra deve ser secundário e vir como acréscimo, porque a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade, e porque quando falamos de escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo (ANDRUETTO, 2012, p. 61).

Tal qual Andruetto, Alberto conclui a sua fala sinalizando acreditar que, na definição da literatura, “o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo”: *“Eu não acredito em literatura... Pra criança assim. Eu acho que existe uma literatura feita pela criança assim, entendeu? (...) Por isso que eu falo que quando eu lia, quando eu tinha doze anos, um Nietzsche, e alguma coisa eu entendia, não quer dizer que eu entendia... Quem é... (inaudível) doze anos eu não conseguia entender tudo. Mas era bom eu ler e arriscar, e frequentar isso, entendeu? Eu acho que era importante.”*

3.3.5 Os professores e suas leituras

Neste tópico, buscaremos discutir a atual relação dos investigados com a leitura literária. Considerando que o nosso objeto de pesquisa – as escolhas dos professores – está diretamente ligado à formação do leitor de literatura, entendemos como fundamental essa discussão acerca do papel que a leitura literária, atualmente, ocupa nas vidas dos sujeitos participantes, para além da prática profissional. Como nos tópicos anteriores, recortamos excertos de entrevistas relacionados à temática em foco e os organizamos no quadro 15.

QUADRO 15 - As leituras dos professores

TÂNIA
<p>“Pesquisadora: Ô, Tânia, e se eu te pedisse uma indicação de livro pra mim hoje, assim... algo que você acha que eu gostaria de ler?</p> <p>Professora: Para você? Hoje eu te passaria esse livro dessa... é... se você gosta de suspense, né, ah... tem o... <i>A Menina que Roubava Livros</i>... eu sou apaixonada com ele. Gosto muito do <i>Caçador de Pipas</i> também...</p> <p>Pesquisadora: O que você acha que esses livros têm de especial assim?</p> <p>Professora: Emoção. Emoção... são livros... acho que marcam a gente pela emoção e pelo momento da vida, né, que a gente tá vivendo também, porque o livro de suspense é muito bem-escrito... quando ele é muito bem-escrito, ele é muito agradável, o tempo passa muito rápido, mas ele não te toca... então esses livros de drama eles têm umas questões... assim... que parece que estão vivos, né, que sai assim... é emoção pura e sem essa questão mercadológica, porque você começa a ler esses autores que estão publicando sem parar, né, depois é aquele formato... parece que ele tem o esqueleto e ele vai só trocando o lugar que os órgãos se encaixam, então fica uma coisa muito robótica, mas aí você encontra aquele livro, às vezes o primeiro que ele fez sucesso dele, e toca pela emoção mesmo... de alguma forma você tá vivendo alguma coisa na sua vida que dialoga com aquilo.”</p>
CARLA
<p>“Pesquisadora: E... Que tipo de leitura que você realiza hoje em dia?</p> <p>Professora: Ah... um pouco... diversificado... o único tipo de leitura que eu não consigo focar muito é autoajuda, mas os outros... aventura... tem os clássicos que agora eu já leio... e gosto... bem diversificado.</p> <p>Pesquisadora: Então... vamos... hoje você consegue me dizer, assim, alguns títulos que você goste mais, que te chamem atenção?</p> <p>Professora: Machado de Assis... Carlos Drummond... leio muito... Ah, são muitos (risos)... não lembro assim...”</p> <p style="text-align: center;">*****</p> <p>“(...) Hoje eu leio praticamente de tudo, só livro de autoajuda que eu não consigo ler. Realmente não consigo. Eu acho muito repetitivo. A mesma coisa, por exemplo: ‘Você não deve desistir de si mesmo’, isso tá em todos os livros, então eu não... Eu começo o livro, mas... A única coisa que eu não consigo ler é livro de autoajuda, nenhum.</p> <p>Pesquisadora: É... e, assim, cê falou que lê de tudo, mas cê consegue me apontar algumas coisas, o que exatamente que você lê?</p>

Professora: Eu gosto muito de crônicas...
Pesquisadora: Mas por exemplo um autor, um texto, um livro?
Professora: Ah, tá... **Luiz Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Fernando Sabino, Machado de Assis, também... Eu gosto muito dos livros de ficção do Augusto Cury, são bons.**
Pesquisadora: O que que é bom do Augusto Cury, cê sabe algum título?
Professora: Todos! Mas eu gosto mais dos de ficção dele. (...)"

MARIANA

"Pesquisadora: Ótimo... E hoje em dia... você já me disse que se considera leitora. Mas leitora de quê?
Professora: Então... **eu adoro livros de ficção, adoro, adoro, dos mais variados tipos. Eu leio desde os mais dramáticos... gosto muito de romance histórico, adoooro romance histórico, adoro, adoro, eu me identifico,** eu gosto muito de História e..e então adoro um romance histórico e **eu acho que me ajuda nas imagens, no que eu tenho que trazer pras crianças,** então, é... **estudei, né, Roma, então eu fui resgatar a minha literatura sobre Roma,** livros sobre Roma, eu li um livro chamado *Império*. **Aí é sobre o Egito, aí resgatei coleção sobre o Egito, sobre Ramsés,** e aí... eu gosto muito de... de leitura histórica, biografia também eu gosto muito é... isso... ficção ...é... biografia, romance histórico acho que são os meus preferidos, assim."

LAURA

"Pesquisadora: E você, hoje em dia, quais são as suas preferências?
Professora: Pois é, **não tô tendo tempo...** ((risos)) Nossa Senhora, é muito livro que tá lá na cabeceira pra ler, é...**o último que eu li... vai ser difícil eu lembrar o nome, é... é de um autor do Sul, Daniel... chama Barba manchada de sangue, o nome do livro, mas não acabei...** comecei a ler e ele tá lá esperando pra, pra acabar de ler. Eu tô com esse, depois eu te mando... Mas é, assim, eu de, **de autores, assim, que eu gosto muito são o Saramago... são livros que eu compro, assim, se eu vejo eu compro... Gabriel García Marquez e Vargas Llosa.** São os três, assim, que, se eu tivesse que levar pra um lugar pra ler, são os três. **E nada a ver com o que eu trabalho...** ((risos)) Eu comprei do **Edgar Allan Poe** antes da, das... férias de julho pra ler, um grossão assim, só os contos de mistério, tá lá ainda pra ler também ((risos))."

"Pesquisadora: E se eu te pedisse, pra gente terminar, pra você me indicar um livro? **Que que cê me indicaria?**

Professora: **Tia Júlia e o escrivinhador, do Vargas Llosa.**

Pesquisadora: Por que, o que que tem de especial?

Professora: **Porque ele tem a questão da leitura na história, assim, então eu acho que me prendeu muito por isso. A, a... a leitura é muito forte no livro, o papel da leitura, da escrita também."**

MÁRCIA

"Pesquisadora: Sim. Márcia, e hoje você se considera leitora? Ainda se considera?

Professora: **Sim, mas bem menos, né?** Essa parte da mídia eletrônica... eu tenho um blog.

Pesquisadora: Ai, que bacana!

Professora: É, eu sou mais escritora do que leitora, mas **eu leio muito ainda, eu leio bastante. Mas leio bem menos do que antes,** até porque depois que você constitui família, né? O tempo diminui..."

"Pesquisadora: Márcia, só pra gente encerrar, e se eu te pedisse uma dica de livro pra eu ler, de literatura, o que que cê me indicaria?

Professora: Olha, é tanta coisa linda.... é...**eu tenho aqueles de cabeceira, né, que eu gosto muito, é... mas, assim, pra indicar, por exemplo, eu tenho Vinícius, eu tenho, por exemplo, Cecília, é... aquele Cecília coletânea, bem... que tem 'Bailarina', 'Bolha**

de Sabão' e tal, e tem, por exemplo, é, que eu acho que é uma gracinha de Cecília, é... mas os meus de cabeceira são os do Vinícius, né, por exemplo o *Arca de Noé* eu acho uma gracinha e tal, mas não pra sua faixa etária, pra você... O que eu indicaria pra você? **Eu tenho lido muito livro teológico, que eu amo, né, sobre família, sobre relacionamento, etc. e tal, até porque eu sou casada, tenho um filho, um marido, então são livros bons também. Agora o Para gostar de ler, pra mim, é universal. Ele tem crônicas e contos de todo mundo, então acho que centraliza os grandes autores da atualidade. Eu te indicaria o Para gostar de ler, que é universal, pra todas as faixas etárias, e te indicaria esses de família que eu leio de teologia, que são maravilhosos."**

YARA

"Pesquisadora: E hoje você se considera leitora?

Professora: **Muito pouco. Eu leio muito pouco.** As pessoas, por eu ser da área das Letras, elas gostam de dar livro de presente, mas **eu tenho uma pilha de livros lá que eu quero ler, eu não consigo hoje ter tempo**, eu tenho um filho de dois anos, né? Sou... trabalho... sou professora, né, trabalho aqui na escola, cuido da minha casa, cuido do meu filho e tudo mais. Então, assim, é...**Eu não consigo ler as minhas coisas. Eu leio os livros literários que eu trabalho com os alunos, leio várias vezes pra eu tentar pensar em muitas possibilidades e linguagens pra trabalhar com eles, mas eu não consigo ler muito por prazer não.** Atualmente, não consigo. Eu... Quando eu deito... Eu tava acostumada assim: 'Ah, terminei de fazer tudo, agora eu vou ler um pouquinho na cama'. Aí eu dormia. Não conseguia ler dez páginas. **Então já tem um tempinho assim que eu não tô lendo nada, sabe? Um bom tempo."**

"Pesquisadora: E se eu te pedisse uma dica de livro pra eu ler? Que que cê me indicaria?

Professora: Pra você?

Pesquisadora: Pra mim...

Professora: Ixi, tá difícil de pensar, porque eu não tô lembrada. Não sei. Ai, nossa... Assim... É... eu to muito mesmo presa na literatura dos meninos agora. Na leitura literária da escola... É muito difícil. Posso pensar um pouco aqui pra te falar assim, mas de pronto... De prontidão eu não sei.

Pesquisadora: Nada?

(...)

Professora: (...) Eu acho que cê pode... É... deixa eu ver... Tá bom, vou pensar então num livro que os meninos tão lendo, hein, pra ver se cê vai gostar de ler. Se cê gostaria de ler. **Eu gosto dum livro que o oitavo ano lê, que é *Um estudo em vermelho*, né? Que é o primeiro caso do Sherlock Holmes, né?**

(...)

Pesquisadora: Cê não consegue lembrar de algum que tenha mexido, que tenha marcado, assim?

Professora: Ah, tem assim alguns que eu li ao longo da vida, né? Por exemplo, ***Pequeno príncipe*, que me marcou muito, né?** E eu acho que é um livro que dá pra ler também que a gente... **Em todas as fases, né?** Mas... agora, assim, eu não... Deixa eu ver. Além desse? **Eu acho que pode ficar assim, pra essa pergunta, *O pequeno príncipe*, que eu acho que é, assim, se eu for falar de livro de cabeceira, né? Que o pessoal fala... Eu não tenho muito... muitos títulos pra te falar. Eu li muito na minha adolescência, como eu te falei, por obrigação, né? Lia o que eu lia na escola, o que era mandado a gente ler, e na faculdade eu tive experiências assim, com esses autores que eu tô te falando, né? Com o **Machado de Assis, com Clarice Lispector, teve alguns outros autores também, mas esses foram os que mais me... me chamaram atenção assim.** Então eu sou muito mais ligada... **Pra mim é muito mais fácil te indicar um autor, do que te indicar um livro, né?** Por exemplo, eu hoje, se você perguntar: 'Que que cê tá afim de ler agora?', **eu queria ler Adélia Prado.** Eu não sei te falar o porquê, sabe? Que é**

uma coisa que é **um momento que eu tô vivendo**, eu acho que seria maravilhoso ler um livro dela.

Pesquisadora: Quê que cê acha que cê encontraria num livro da Adélia?

Professora: Ai, uma... É...**Eu acho que é uma introspecção assim**, uma coisa do feminino, que eu acho que é muito forte na literatura dela, que às vezes... é... mexe com o meu lado feminino mesmo, né? Assim, é uma questão... **emociona, me emociona muito, me sensibiliza pra muitas questões que às vezes, né, a gente leva de forma muito dura...** Então talvez... seria o momento... é um livro que até foi bom agora eu ter conversado com cê, que eu vou tentar ler, porque... porque eu vou te falar, é...**o trabalho na escola, a parte burocrática, dá uma detonada no nosso... na nossa oportunidade de estudar, né? Eu não tô estudando. Eu não... não sou estudiosa. Eu trabalho muito, mas eu não sou estudiosa. E o tempo que eu tenho hoje pra planejar as minhas aulas é muito curto, então eu leio mesmo porque eu preciso ler... ou um pouco menos do que eu preciso ler. É difícil, assim, principalmente a leitura literária, porque exige, pra mim exige uma... integração. Não é a mesma coisa que ler um artigo não. Eu gosto de me envolver. Gosto de viajar** mesmo, e tudo, e eu não tô conseguindo fazer isso hoje, sabe?"

CARMEN

"(...) cê contou da experiência com esses livros de banca, e tal, né? Mas eu acredito que não era uma experiência escolar, era uma questão mais pessoal..."

Professora: Não, não. É romance, porque meu... **Eu gosto de romance até hoje. Inclusive hoje, eu não sei se depois vai surgir essa de hoje, eu tenho lido... Eu tenho ouvido audiobook no YouTube.**

Pesquisadora: Que bacana.

Professora: E aí... porque como a gente tem os afazeres, né? E eu tô lá arrumando cozinha, ou eu tenho que tá com o rádio ligado, ou... ou alguma coisa. Então aí eu descobri, há pouco tempo, os audiobooks. E aí eu tenho feito isso, eu ponho... Com o fone, não sei, eu compro fone de ouvido de dois em dois meses, porque eu fico com ele aqui, aí eu tô fazendo as coisas, quebra o... o fio... eu tenho que comprar. Então o meu é descartável, é dois em dois meses eu tenho que comprar um fone novo.

Pesquisadora: Mas que que cê tem ouvido nesses audiobooks?

Professora: **Nossa, eu vou te contar, aí... eu tenho ouvido romances, mas quer ver?** Tem uma coleção... Na verdade, que que aconteceu? Teve uma época que o pessoal tava lendo o *50 Tons de Cinza*... Eu sempre gostei de romance. *50 Tons de Cinza*. Nessa época que todo mundo... eu sou meio do contra. Quando todo mundo tava lendo *50 Tons de Cinza*, aquele pessoal doido com o Gray, né? Eu falei: 'Não. Não posso ler *50 Tons*, não vou ler esse negócio não', e também porque não me atraía a questão do... do sádico, essas coisas assim. E aí, passado um tempo... passado um tempo, eu vi o filme. Sempre gostei muito de televisão também. Então, é... eu acho que vai por esse mesmo lado, quando cê tá assistindo alguma coisa, me lembro do Rubem Alves numa palestra que ele deu, a gente não pensa tanto, né? Que você fica... Cê... aquela válvula... é preguiça muito de pensar, né? Quando você vai pensar o outro, cê vai pensar o que cê tá assistindo, e não o que você vive e tal. Graças a Deus, minha vida é muito boa ((risos)), mas eu tenho essas válvulas de escape assim mesmo. E aí... é... **eu lembro que... e eu assisti o filme do Gray, 50 Tons de Cinza, e eu gostei muito do filme e falei: 'Gente, tá aí, vou assistir... vou ler o livro, né?, porque diz que o livro é muito melhor do que o filme. Gostei do filme, eu vou assistir... Vou ler o livro.'** Peguei... aí eu peguei, perguntei alguém se tinha o livro, não sei, não lembro... aí minha cunhada tinha os três. **Eu lembro que eu ia viajar pra praia e eu peguei o livro 1 e lia o tempo todo, assim, nossa, amei. Fui lendo, lendo, lendo e falei: 'Agora eu tenho que ler o 2 e o 3'.** Eu vim da praia, já tinha... metade da viagem já tinha acabado de ler o livro, falei: 'Agora eu quero ler o 2 e o 3.' Peguei o 2 e o 3 e, é claro, não dá pra ler numa sentada porque o livro é muito... né? muito... e a gente tem as coisas pra fazer também. Mas, sempre que eu podia, eu terminei rapidinho o 2 e o 3. E **depois de ler os 50 Tons de Cinza, aí a gente vê, começa a ver sugestões.** Que é essa parte do livro... seria o livro, o romance erótico, né? Porque ele faz parte do romance erótico. **E aí eu comecei a**

ver no mesmo YouTube que tem a parte do audiobook dos **50 Tons**, tem o audiobook do Gray, que é outra parte do Gray. Aí eu comecei... Aí quando cê busca uma coisa, cê começa a ver outras. Então tem lá uma coleção de romances, que é **Homens de Nova Iorque**, tem o outro... Já li todos também... Já li não, já ouvi, porque esse eu não tenho. Tem alguma coisa que eu busco na internet. Assim, eu baixo, faço download do livro, e aí eu tenho vários livros na internet também assim que eu vou colocando nas pastas.”

“**Eu baixo Sabrina, Júlia e Bianca até hoje.** Então, como a gente não tem muito... eu tenho algumas ((inaudível)) em casa, mas, assim, eu comecei a bai... **eu percebi que tem um site ‘Amor aos corações’... Como é que é? ‘Amor aos corações’, se não me engano, e aí eu comecei a baixar os livros na internet.** Então cê vê a capa assim ‘já li esse livro. Deixa eu ler de novo’. E comecei a baixar na internet e colocar na pasta no notebook, eu leio com o notebook, não é a mesma coisa, mas com o notebook no colo eu tô lendo ali. **E eu vi que tinha Diana Palmer**, que também não conhecia essa autora...”

Pesquisadora: Eu também...

Professora: **Barbara Cartland, adorava Barbara Cartland.** Cê já ouviu falar?

Pesquisadora: Não.

Professora: É um roman... **Barbara Cartland, ela é clássica.** Ela é... século XVIII, então os personagens têm duques... tudo título de nobreza. Então era aquele... era aquele então... bem... é um romance bem suave, puro. As heroínas geralmente eram puras, inteligentes, sabe? Não tinha... é aquela coisa de... e viver em sociedade, porque a Barbara era uma... ela vivia na Inglaterra, então ela tem aquela coisa de boas maneiras, de não sei o que (...).”

“**Professora:** Mas eu perdi o fio da meada, que eu tava falando dos livros que eu baixo, né?

Pesquisadora: Cê falou...

Professora: Aí eu escutei... **Então o que eu tenho lido hoje em dia é isso, são esses audiobooks que eu tenho lido, e fora os que eu baixo, a Diana Palmer, que era uma autora que eu não conhecia,** e eu comecei a... No YouTube tem muita resenha de livro.

Pesquisadora: Tem...

Professora: Então aí, pela resenha, cê pensa assim: ‘Nó, eu acho que esse livro eu vou gostar’. Aí eu tenho feito isso. Então eu não tenho comprado, quando eu tenho oportunidade de ir à biblioteca, eu pego, mas **no momento é mais audiobook que eu tô lendo. Lendo não, eu tô ouvindo, né?**”

ALBERTO

“**Pesquisadora:** Alberto, e suas preferências atualmente assim, o que que mais mexe com você?

Professor: De literatura?

Pesquisadora: Na literatura.

Professor: De novo?... É... Do que é novo?

Pesquisadora: Não, atualmente, assim, o que que te encanta mais...?

Professor: Engraçado, Lívia, eu falei que eu... que eu tenho uma questão da contemporaneidade, que eu me deixo abrir, mas eu preciso descobrir um pouco mais sobre isso, sabe? Eu... **eu tenho lido muito Fabrício Carpinejar, que é uma pessoa que... que me interessa. Eu me interesso mais pelo texto que pela figura.** A figura eu tenho um pouco de resistência pra conseguir assimilar. Mas o texto tem um conjunto bom de textos deles, **eu tô até pensando em trabalhar com eles em sexto ano, eu acho que trabalha bem, dialoga bem com o sexto ano...** mas, assim, eu, **quando quero ler alguma coisa que me dê prazer, eu vou a alguma coisa mais filosófica, profunda, entendeu? Então eu leio Schopenhauer, eu leio Nietzsche, eu leio... Eu gosto de reler muitas coisas, Barthes, eu gosto de reler aquilo que na época eu li, e hoje eu leio com outros olhos. A leitura é sempre aquilo que a gente traz.**”

“**Pesquisadora:** ((risos)) É... Alberto, e se eu te pedisse uma indicação de livro pra eu ler hoje? Que que cê me indicaria, pra gente terminar?”

Professor: Eu te indicaria o *Livro do Desassossego*.

Pesquisadora: Por quê?

Professor: Ah, é porque é maravilhoso. Maravilhoso.

Pesquisadora: Que que ele tem de maravilhoso?

Professor: Hoje, não é? Eu falo hoje assim... eu não sei, **ele me tocou muito a primeira vez que eu li. Então eu acho que eu indico aquilo que me toca, não é? Enquanto leitor.** É um livro que não segue uma narrativa, são fragmentos totalmente isolados de, né, de um heterônimo de Fernando Pessoa, mas que são, cada um daqueles fragmentos são fragmentos muito intensos. Então ele dialoga sobre tempo, sobre amor, sobre eternidade, sobre paixão, sobre qualquer coisa que ele vê, ele consegue aprofundar de uma maneira muito especial. Então, assim, cada vez que eu leio esse livro, cada vez... Eu abro um fragmento do autor e vou lendo, e vou lendo outro, vou lendo outro... Entendeu? **Eu te indicaria esse porque esse eu tô lendo agora?**

HELEN

“Pesquisadora: (...) É hoje, assim, independente da função de professora, Helen, no seu lazer, no seu tempo vago, **você se considera leitora?**

Professora: Muito, sou. Aí cê quer saber se é literário?

Pesquisadora: Também.

Professora: (...) eu leio sempre, todos os dias. **Eu tenho o hábito, mesmo, de ler, mas aí é mais teoria. O que eu leio hoje é literatura infantil,** que eu posso denominar assim, porque eu tenho uma filha de cinco anos. E aí, desde quando ela nasceu, eu leio pra ela, e ela já criou esse hábito, todos os dias, lá em casa, ela me pede pra eu ler alguma coisa. Então, hoje essa é a literatura que eu leio mais. E ela, assim, eu tenho um baú de livros, que ela já tem um baú de livros, e ela vai lá, pega um livro e pede pra eu ler pra ela. **Então eu tô lendo nessa linha: ou é teórico, alfabetização porque eu trabalho aqui...** (...) aí eu tô lendo Magda Soares, voltando a ler alguns textos dela sobre o processo de alfabetização, que também está me ajudando a entender o processo da minha filha. Então vou fazendo esse movimento. **Então eu leio muita teoria.**”

“Pesquisadora: Que legal. Helen, e, pra gente encerrar, **se eu te pedisse uma indicação de livro para mim,** que que cê me indicaria?

Professora: De literatura?

Pesquisadora: De literatura.

Professora: *Vermelho amargo*.

Pesquisadora: Por que *Vermelho amargo*, Bartolomeu?

Professora: Bartolomeu. Porque é um livro que... aí, tá vendo por quê? Não porque eu tenho uma representação de você. **É porque é um livro que eu gosto muito, e é um livro que fala tanto das relações e das emoções e como que cada um lida com isso, que eu acho que é um livro que eu indicaria pra todo mundo, entendeu? É por isso.** Porque eu nem te conheço, não sei o seu gosto, né. (...) Mas eu pensei, **é difícil, assim, indicar, né.** Só me veio *Vermelho amargo*.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A leitura das falas reproduzidas no quadro 15, em que os professores investigados discorrem acerca dos seus hábitos de leitura atuais, é reveladora em uma série de aspectos. O primeiro desses a nos chamar atenção é o contraste existente entre o perfil leitor de alguns entrevistados e os perfis de leitores que desejam formar. Nesse sentido, propomos uma reflexão acerca do conteúdo da entrevista da professora

Tânia, que, quando convidada a fazer uma indicação de livro literário, responde: “(...) *Hoje eu te passaria esse livro dessa... é... se você gosta de suspense, né, ah... tem o... A Menina que Roubava Livros... eu sou apaixonada com ele. Gosto muito do Caçador de Pipas também...(...)*”.

Em relação à dica de leitura da professora, chamou-nos a atenção o fato de Tânia, que tanto defendeu a leitura de cânones ao longo das entrevistas e foi taxativa ao afirmar que as obras mercadológicas escolhidas pelos seus alunos não devem ser incluídas no circuito das leituras escolares, revelar-se leitora de títulos semelhantes aos que critica. Sem pretender realizar qualquer juízo pejorativo às preferências literárias da professora, sinalizamos esse ponto da entrevista porque nos pareceu proporcionar uma importante reflexão acerca da atuação do professor como mediador – e sedutor – de leitura literária. Por meio da análise integral das entrevistas com Tânia, observamos que a docente, em suas falas sobre o papel da escola na formação de leitores de literatura, apresenta concepções que entram em choque com a leitora que Tânia se revela no diálogo reproduzido no quadro 4. Outra questão importante de se mencionar diz respeito ao distanciamento dos argumentos percebidos nas falas da investigada para justificar as escolhas literárias que realiza para os seus alunos e aqueles a que Tânia recorre para validar as indicações de *A menina que roubava livros* e *O caçador de pipas*: “**Emoção. Emoção... são livros... acho que marcam a gente pela emoção e pelo momento da vida, né, que a gente tá vivendo também (...)**; “(...) **é emoção pura e sem essa questão mercadológica (...)**”. Tânia, leitora, valoriza a função de entretenimento e a capacidade da literatura de emocionar. Tânia, mediadora, não demonstrou conceber o entretenimento e a emoção como balizadores da sedução do leitor do 6º ano do Ensino Fundamental.

Conforme mencionado em tópicos anteriores, durante o processo de coleta dos dados desta pesquisa, foram realizadas duas entrevistas com a professora Carla. O primeiro excerto transcrito no quadro 15 foi recortado do primeiro contato com a docente, ocorrido no final de 2017. O segundo, do contato seguinte, realizado no início de 2018. Conhecer essas informações é relevante para compreender que o primeiro diálogo apresenta a reação da professora a um questionamento para o qual ela não havia sido preparada, sobre os seus hábitos de leitura. O segundo, porém, representa uma

resposta de alguém que já poderia ter a expectativa de ser questionada em relação a tais hábitos.

Observando de forma mais pontual o primeiro fragmento do diálogo com Carla, chama-nos a atenção o modo como a professora responde ao questionamento acerca das leituras literárias que tem realizado na atualidade. Ela não cita com precisão nomes de *obras* lidas, preferindo apostar na legitimidade das suas escolhas apontando dois *autores*, Machado de Assis e Carlos Drummond de Andrade, nomes de qualidade inquestionável pelo conjunto da obra. Diante disso supomos, nessa parte da entrevista da docente, uma tentativa de construção de uma imagem de leitora que a ela acredita ser socialmente valorizada (ou até academicamente, dada a situação de entrevista). Ao concluir a sua fala, Carla, entre risos, justifica-se por não ter apontado os títulos pedidos: “(...) *Ah, são muitos (risos)... não lembro assim...*”

Mariana, logo no início da entrevista, já se apresenta como uma “leitora voraz”. Quando questionada sobre os hábitos atuais de leitura literária, a professora aponta sua preferência por livros de ficção dos mais variados tipos, romances históricos e biografias. Da fala de Mariana reproduzida no quadro 15, chamam-nos a atenção dois pontos: o primeiro relaciona-se ao fato de ela definir as suas preferências a partir do tipo de obra, e não de títulos ou autores. O segundo diz respeito à associação que a professora realiza dos seus hábitos de leitura ao fazer profissional. “(...) **estudei, né, Roma, então eu fui resgatar a minha literatura sobre Roma, livros sobre Roma, eu li um livro chamado Império. *Aí é sobre o Egito, aí resgatei coleção sobre o Egito, sobre Ramsés (...).***”

Laura inicia a resposta ao questionamento sobre as suas preferências literárias atuais afirmando que não tem tido tempo de ler. Mesmo relatando que a sua última leitura de obra foi iniciada há algum tempo e não foi concluída, a docente expõe o título *Barba manchada de sangue*. Assim como outros entrevistados, Laura desloca o foco da conversa de *títulos* para *autores*. A professora, porém, apresenta nomes que, embora legitimados no meio acadêmico, têm menos visibilidade do que Machado de Assis ou Drummond: Vargas Llosa, Saramago e Gabriel García Márquez.

Em relação à dica de leitura que lhe é solicitada, Laura responde assertivamente: *Tia Júlia e o escrevinhador*, que, segundo ela, “ (...) *tem a questão da leitura na história, (...) a... a leitura é muito forte no livro, o papel da leitura, da escrita também.*” Essa indicação de Laura pareceu-nos interessante porque demonstra uma tentativa de adequação às expectativas da leitora para a qual ela propõe a obra, professora de Português e mestranda interessada em melhor compreender questões relacionadas ao ensino de literatura na Educação Básica.

Márcia afirma considerar-se leitora. Entretanto, a professora revela que, na atualidade, tem lido menos do que no passado. Diante da indicação de leitura que lhe é solicitada, a docente, em um primeiro momento, recorre a autores canônicos, Vinícius e Moraes e Cecília Meireles, de forma semelhante a Carla, e apresenta textos de maior circulação no universo infantil. Em seguida, a professora sinaliza que as suas leituras atuais têm focalizado livros teológicos sobre família e relacionamento. Márcia conclui a sua fala com a indicação de uma coleção que acredita ser “universal”, Para gostar de ler, mencionada em várias outras partes da entrevista da professora discutidas ao longo deste trabalho.

Ao ser questionada sobre o fato de se considerar leitora na atualidade, Yara reage de forma semelhante a Laura, afirmando ler muito pouco. Segundo a professora, o excesso de afazeres profissionais e pessoais tem produzido um impacto negativo em relação à disponibilidade de tempo para a leitura. Assim, Yara relata estar se dedicando apenas às obras que trabalha com os alunos. A extensão do fragmento que reproduz o diálogo em torno da indicação de leitura solicitada à professora é representativa do quão desafiadora a pergunta lhe soou. Em um primeiro momento, Yara afirma não conseguir responder à solicitação de imediato, devido ao fato de estar “(...) *muito presa na literatura dos meninos (...)*”. Diante do desenrolar do diálogo, ela acaba por citar alguns títulos costumeiramente presentes no ambiente escolar, *Um estudo em vermelho* (que havia adotado para os seus alunos de 8º ano) e *O pequeno príncipe* (que afirma tê-la marcado “ao longo da vida”). A investigada, no desenrolar da sua fala, reforça algumas vezes a ideia de não possuir um repertório de leitura suficiente para realizar a indicação que lhe fora solicitada, destacando o fato de boa parte das leituras que já realizou ao longo da vida terem sido propostas pela escola e

pela universidade: *“Eu não tenho muito... muitos títulos pra te falar. Eu li muito na minha adolescência, como eu te falei, por obrigação, né? Lia o que eu lia na escola, o que era mandado a gente ler, e na faculdade(...).”* Relativamente às vivências literárias da investigada no âmbito acadêmico, por ela referidas, destaca-se a menção específica a dois escritores canônicos, Machado de Assis e Clarice Lispector. *“(...) teve **alguns outros** autores também, mas esses foram os que mais me... me chamaram atenção assim.”*– ressalta Yara.

Na parte final do diálogo reproduzido no quadro 15, Yara, de forma semelhante ao que foi percebido nas falas de outros entrevistados, afirma: *“Pra mim é muito mais fácil te indicar um autor do que te indicar um livro, né?”*, revelando, talvez pelo fato de o seu contato com a literatura ter sido principalmente pelas vias teóricas do curso de Letras, um conhecimento muito mais fundamentado naquilo que se discute *sobre literatura do que na própria experiência literária, ou na literatura em si*. Em seguida, a professora acrescenta: *“Por exemplo, eu hoje, se você perguntar: ‘Que que você tá afim de ler agora?’, eu **queria ler Adélia Prado.**”*, apresentando razões que dizem respeito à identificação da obra com o momento pessoal que está vivendo: *“(...) **é um momento que eu tô vivendo**, eu acho que seria maravilhoso ler um livro dela.(...) **Eu acho que é uma introspecção, assim**, uma coisa do feminino, que eu acho que é muito forte na literatura dela, que às vezes... é... mexe com o meu lado feminino mesmo, né? Assim, é uma questão... **Emociona, me emociona muito, me sensibiliza pra muitas questões que às vezes, né, a gente leva de forma muito dura...**”*.

Embora a proposta deste último tópico da análise seja discutir a relação atual dos investigados com a literatura, não poderíamos deixar de “abrir parênteses” para focar a parte final da entrevista de Yara, em que a professora aponta as demandas burocráticas do seu trabalho como um fator que interfere negativamente na sua possibilidade de estudar e – sobretudo – de ler literatura. *“(O trabalho na escola, a parte burocrática dá uma detonada no nosso... na nossa oportunidade de estudar. Né? Eu não tô estudando. Eu não... não sou estudiosa. Eu trabalho muito, mas eu não sou estudiosa. E o tempo que eu tenho hoje pra planejar as minhas aulas é muito curto, então eu leio mesmo porque eu preciso ler... ou um pouco menos do que eu*

preciso ler. É difícil assim, principalmente a leitura literária, porque exige, pra mim exige uma... integração. Não é a mesma coisa que ler um artigo não. Eu gosto de me envolver. Gosto de viajar mesmo, e tudo, e eu não tô conseguindo fazer isso hoje, sabe?”) Acreditamos ser essa fala de Yara representativa de uma séria realidade experimentada pelos docentes brasileiros que hoje atuam em diferentes níveis de ensino. É inegável que esse problema, mencionado também em outras entrevistas, e tão bem delimitado por Yara, tem uma interferência direta na qualidade do ensino que hoje é oferecido aos nossos estudantes. Acreditamos, também, que esta pesquisa, que teve como sujeitos professores de diferentes escolas, tanto públicas quanto privadas, mostrou que as angústias e desafios dos docentes que hoje atuam como mediadores de leitura, quer nos contextos economicamente mais favorecidos, quer naqueles mais relegados ao abandono pelo poder público, experimentam angústias que se aproximam em muitos pontos. Um desses pontos - talvez o principal deles - diz respeito à falta de valorização profissional que os obriga a acumularem uma série de tarefas que acabam por impedi-los de se qualificarem como gostariam. A formação de leitores pressupõe um professor leitor. E um professor precisa de condições para, de fato, poder se dedicar à leitura. “Fechando parênteses”, reafirmamos o que sinalizou Paulino (2011):

Não há reforma cultural sem reforma econômica. E essas são sempre negadas no Brasil. [...] o professor precisa ser bem remunerado. Não adianta melhorar o currículo, investir na formação de professores se a valorização desse profissional, que se reflete no salário, permanece vergonhosa. Se houvesse incentivo, o professor poderia dar aula num turno e, no outro, ser pago para se atualizar, continuar a sua formação, aprender coisas novas (PAULINO, 2011, p. 6, *apud* SANTOS, 2012, p. 108).

O entusiasmo de Carmen, ao se referir às experiências literárias que teve ao longo da vida, foi notória durante a entrevista, uma das mais extensas do *corpus*. Sobre a atual relação de Carmen com a literatura, chamou-nos atenção a singularidade em relação à forma como ela se dá: “**Então o que eu tenho lido hoje em dia é isso, são esses audiobooks que eu tenho lido, e fora os que eu baixo (...)**”. Essa maneira sinestésica que Carmen encontra para definir as suas atuais “leituras” pareceu-nos representativa da forma como a docente concebe a própria obra literária, não em sua totalidade, mas apenas – ou principalmente – a partir do enredo. Assim, concluímos: se a obra literária, para Carmen, parece não ir além de uma história, “ler” e “ouvir” literatura são ações equivalentes.

É importante citar que, diferentemente do que ocorreu com os demais entrevistados, não foi necessário dirigir a Carmen um questionamento específico sobre a forma como se dá a sua atual relação com a leitura literária, pois a própria professora colocou esse assunto em pauta na entrevista. Após revelar que a sua sedução para a leitura se deu, na adolescência, através de antigos romances como *Júlia, Sabrina e Bianca*, Carmen demonstra que as suas preferências permanecem semelhantes às do passado. Embora a professora revele ter lido “os clássicos” no curso de Letras, ela reafirma, em vários momentos da entrevista, gostar mesmo da literatura mais mercadológica e sinaliza a importância das resenhas que hoje circulam pela internet na definição das suas leituras.

Alberto, ao responder o questionamento acerca das suas preferências atuais de leitura literária, inicia com uma reflexão relativa ao seu comportamento como leitor e da dificuldade que encontra de “abrir-se para o novo”. Tal qual outros docentes, as falas de Alberto sobrepõem os autores às obras. Ao longo da sua fala, o docente cita o autor Fabrício Carpinejar, com o qual, inclusive, tem pensado em “trabalhar no 6º ano”. Sobre as leituras que faz por prazer, Alberto aponta a preferência por “(...) *alguma coisa mais filosófica, profunda (...)*” e, como exemplo, cita Schopenhauer e Nietzsche. No primeiro excerto da entrevista de Alberto reproduzido no quadro 15, o professor sinaliza o seu gosto pela releitura de obras, afirmando que essa prática lhe possibilita “enxergá-las com outros olhos”. Chamou-nos a atenção a frase final utilizada por Alberto, “*A leitura é sempre aquilo que a gente traz*”, que, apesar de ter sido proferida em um contexto em que o docente não estava tratando exclusivamente da literatura, aplica-se também a ela e demonstra uma percepção de que, na construção de sentidos para uma obra, texto e leitor são indissociáveis, tal qual afirma Rosenblatt (2002):

La obra literaria existe en el circuito vivo que se establece entre el lector y el texto: el lector infunde significados intelectuales y emocionales a la configuración de símbolos verbales, y esos símbolos canalizan sus pensamientos y sentimientos. De este proceso complejo emerge una experiencia imaginativa más o menos organizada. [...] El lector se aproxima al texto con un cierto propósito, ciertas expectativas o hipótesis que guían sus elecciones desde el residuo de experiencias pasadas. El significado emerge en ese continuo dar y tomar del lector con los signos impresos en la página. A medida que el texto se desarrolla ante los ojos del lector, el significado construido con las primeras palabras influye sobre lo que acude a la mente y es seleccionado para los signos siguientes. [...] la relación doble, recíproca, explica por qué el significado no está “en” el texto o “en” el lector. [...] El mismo

texto tendrá un significado y un valor muy diferentes para nosotros en momentos o circunstancias diversos (ROSENBLATT, 2002, p. 51-62, fragmentos).¹²

No segundo excerto da entrevista de Alberto presente no quadro 15, que reproduz o diálogo realizado em torno da indicação de leitura que lhe é solicitada, o professor aponta um título de Fernando Pessoa, *Livro do desassossego*, que, segundo afirma, estava lendo naquela época. A fim de justificar a sua escolha, o professor diz: *“Então eu acho que eu indico aquilo que me toca, não é? Enquanto leitor.”*

Helen afirma considerar-se leitora e ter o hábito de ler todos os dias. Em relação às suas atuais leituras, a professora destaca: *“Eu tenho o hábito, mesmo, de ler, mas aí é mais teoria. O que eu leio hoje é literatura infantil, se é que eu posso denominar assim, porque eu tenho uma filha de cinco anos.”* Quando lhe é solicitada uma indicação de leitura, a investigada, objetivamente, aponta a obra *Vermelho amargo*, de Bartolomeu Campos de Queirós, que, segundo afirma, aborda “as relações, as emoções e o modo de cada um lidar com isso”. Helen, apesar de afirmar que indicaria essa obra “pra todo mundo”, destaca a dificuldade de escolher um título sem conhecer as preferências do leitor ao qual ele será destinado.

Em uma análise comparativa dos perfis de leitores literários dos participantes desta investigação, algumas questões chamaram-nos a atenção de modo particular. A primeira delas diz respeito à relação existente entre o leitor que o professor é e aquele que deseja formar. De modo mais específico, algumas entrevistas mostraram-se reveladoras da falta de leitura literária que ocorra fora do contexto escolar, por alguns docentes, ou, em maior ou menor grau, da limitação dos repertórios dessas leituras. Batista (1998), através de uma pesquisa com professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em Minas Gerais, revelou que esses

¹² A obra literária existe no circuito vivo que se estabelece entre o leitor e o texto: o leitor infunde significados intelectuais e emocionais à configuração de símbolos verbais, e esses símbolos canalizam seus pensamentos e sentimentos. Deste complexo processo surge uma experiência imaginativa mais ou menos organizada. [...] O leitor se aproxima do texto com um certo propósito, certas expectativas ou hipóteses que orientam suas escolhas a partir do resíduo de experiências passadas. O significado emerge nesse contínuo dar e receber do leitor com os sinais impressos na página. À medida que o texto se desdobra diante dos olhos do leitor, o significado construído com as primeiras palavras influencia o que vem à mente e é selecionado para os sinais seguintes. [...] a relação dupla, recíproca, explica porque o significado não está "no" texto ou "no" leitor. [...] O mesmo texto terá um significado e valor muito diferente para nós em diferentes momentos ou circunstâncias (ROSENBLATT, 2002, p. 51-62, fragmentos, tradução nossa).

professores não possuem o hábito de ler por prazer ou por crescimento pessoal. Ao defini-los como “leitores escolares”, o pesquisador apontou que, mesmo nas leituras desvinculadas da prática docente, os investigados utilizam estratégias adquiridas ou utilizadas na escola. O pesquisador esclarece, recorrendo à Sociologia da Educação, que isso se deve à origem e à formação desses profissionais, que não adquiriram em seu meio de convívio o hábito da leitura, mas a enxergavam como forma de mobilidade social. Assim, Batista concluiu que o professor reconhece a importância da leitura, mas que possui dificuldades ao ler enunciados que fogem ao universo escolar, o que “não lhe possibilitaria, por tudo isso, desempenhar plenamente o seu papel de formador de seus alunos como leitores, e contribuir, de modo positivo, para sua inserção no mundo da cultura e da escrita” (BATISTA, 1998, p. 87).

Guardadas as devidas proporções, e ressaltando a profundidade do estudo de Batista em relação às práticas de leitura de professores da Educação Básica, percebemos que algumas das conclusões a que a nossa pesquisa nos levou encontram respaldo em constatações desse pesquisador. Percebemos, tal qual ele afirma, a existência, dentre os sujeitos deste estudo, de professores que não leem por prazer ou por hábito pessoal. Embora não tenhamos investigado as estratégias que os professores acionam nas suas leituras, como Batista investigou, percebemos o caráter “escolar” do perfil leitor de alguns professores através das sinalizações acerca das suas preferências literárias e das indicações de leitura realizadas, que contemplaram, por exemplo, a coleção Para gostar de ler e obras como *O pequeno príncipe* e *Um estudo em vermelho*.

Para encerrar este tópico, recorreremos às palavras de Lajolo (1993), que reflete acerca da importância de os docentes que se dedicam à formação de leitores de literatura possuírem repertórios de leitura literária. Segundo a autora, esses professores precisam ler para além do contexto escolar:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê (LAJOLO, 1993, p. 108).

3.4 Um breve parêntese

No início deste trabalho, justifiquei a minha escolha pelo objeto de pesquisa a partir da minha experiência profissional, destacando o fato de não me sentir preparada para algumas demandas com as quais me deparei ao longo destes mais de dez anos de exercício da docência. Destaquei, de modo especial, o desafio que o ensino de literatura para os jovens leitores do Fundamental representou – e ainda representa – ao longo dessa minha trajetória, dado o descompasso que percebi entre as discussões às quais tive acesso no âmbito acadêmico, sobretudo durante a minha formação inicial em Letras, e as realidades das escolas em que já atuei como professora.

Ao definir como o meu objeto de pesquisa as escolhas literárias de professores, algumas decisões fizeram-se necessárias para uma melhor delimitação daquilo que eu desejava investigar. A principal delas, acredito, dizia respeito ao recorte que seria realizado a partir dos destinatários dessas escolhas que eu analisaria. A decisão por estudar as escolhas de obras literárias *para o 6º ano do Ensino Fundamental* deu-se com base muito mais na minha intuição de professora aspirante a pesquisadora do que, propriamente, em critérios científicos (sem negar a forte importância da intuição para a ciência, conforme observam muitos pesquisadores) e, mesmo contestada, algumas vezes, no decurso deste trabalho, essa decisão foi mantida até o final da pesquisa (por uma certa teimosia que me persegue, confesso). Ainda bem!

Pesquisar a atuação de mediadores de leitura no 6º ano mostrou-se como uma decisão acertada em vários momentos deste estudo, dentre os quais destaco a etapa em que ocorreu o levantamento bibliográfico, que demonstrou uma precariedade de estudos que tenham como foco essa etapa da Educação Básica, e a fase em que ocorreu a coleta de dados, na qual o contato com os professores permitiu-me confirmar uma das minhas hipóteses iniciais, de que o 6º ano não é preterido apenas pela academia, mas também dentro da escola. Muitas das entrevistas que realizei com os investigados sugeriram a procedência dessa hipótese através do modo como os docentes pareciam esquivar-se de responder aos questionamentos que eu propunha acerca do ensino de literatura para esse público, desviando o foco das

discussões para a beleza e a diversidade dos trabalhos com a literatura que já desenvolveram, ou vêm desenvolvendo, em outras séries para as quais já lecionam, ou vêm lecionando. De forma mais palpável, porém, a confirmação da assertividade de ter realizado o recorte da minha pesquisa como realizei veio através dos últimos minutos da entrevista de Laura, quando, logo depois de desligar um dos gravadores (por segurança, eu estava utilizando dois), ocorreu o seguinte diálogo:

Pesquisadora: É... Me chama atenção, assim, a paixão que cê fala das coisas, do trabalho...

Professora: Eu gosto demais. Que eu, por exemplo, até esqueci de te contar, assim, do, do... mas eu acho que cê chegou a ver lá no Face... **do oitavo ano**, quando a gente trabalha Sherlock, no meio do ano eles levaram jogo de tabuleiro... que tem, né, Sherlock, vários jogos de tabuleiro... então a gente assistiu a série do Sherlock, fizemos jogo de tabuleiro de detetive. Então, assim, tem todo um... a gente foi pro "Escape". Cê chegou a ver isso?

Pesquisadora: Pois é, vi.

Professora: Então teve todo um, um trabalho, assim, e eu não falei disso... Vale a pena. ((risos))

Pesquisadora: Mas eu não vou esquecer não. ((risos))

Professora: **Eu não falei que o oitavo é mais legal que o sexto.** ((risos))

Pesquisadora: Pois, é... ((risos))

Encerrando esse parêntese, que transita entre a análise de dados e as considerações finais, destaco que não entendo as falas de Laura como retrato de uma percepção individual da docente, mas sim como a representação de um discurso coletivo que há muito tempo, ainda que de forma velada, faz-se presente (e de forma significativa!) nas escolas de Educação Básica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que aqui se encerra teve como propósito investigar as escolhas de obras literárias de professores para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Iniciei a pesquisa intitulando-a da seguinte maneira: “A SELEÇÃO DE TÍTULOS LITERÁRIOS PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE OS CRITÉRIOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES”, mas hoje, concluída a investigação, percebo que este título não representa bem o trabalho que desenvolvi no decorrer dos últimos anos.

Ao longo da minha experiência profissional como professora de grandes e tradicionais escolas privadas de Belo Horizonte, sempre me deparei com processos muito rígidos em relação ao planejamento de cursos, à exposição de objetivos a serem atingidos, à elaboração de estratégias de facilitação de aprendizagem, enfim, à prática docente. Por essa razão, acredito, iniciei a investigação supondo que encontraria, nas entrevistas, discursos muito mais sistemáticos do que os que de fato encontrei em relação às escolhas de obras literárias. O que a imersão nos dados da pesquisa me sinalizou é que as escolhas ocorrem, na verdade, de forma mais subjetiva do que objetiva, de modo mais intuitivo do que consciente.

No decorrer da investigação, à medida que eu buscava “critérios” pelos quais os professores pesquisados se balizassem, fui percebendo uma série de “aspectos” que esses sujeitos consideram nos livros que avaliam para a adoção em turmas de 6º ano. Percebi, também, que os processos em que se dão essas escolhas de títulos são variáveis e não necessariamente rígidos como um *dia supus*. Nesse contexto, comecei a problematizar a minha opção inicial pelo termo “critérios” e a me desapegar dele na escrita desta dissertação. Embora a palavra “critérios” ainda se faça presente em vários momentos deste texto (cuja escrita se deu ao longo dos últimos dois anos) de uma forma que hoje acredito não refletir tão bem as descobertas que a pesquisa me proporcionou, optei por não suprimi-la na revisão do trabalho por acreditar que a diminuição da recorrência desse termo ao longo dele reflete o amadurecimento do meu olhar de pesquisadora no decorrer do curso de mestrado.

Ouvindo o que os docentes dizem, fui percebendo que as obras literárias cuja leitura é proposta aos estudantes do 6º ano são, em verdade, “escolhidas” e não “selecionadas”. Embora os verbos “selecionar” e “escolher” sejam tomados como sinônimos em muitos contextos e inclusive por alguns dicionários aos quais recorri, a observação aprofundada do meu objeto de pesquisa fez-me perceber que os processos que descobri são muito diferentes daqueles que eu esperava encontrar no final de 2015, quando escrevi o meu projeto de mestrado. O termo “seleção”, nas versões iniciais desse projeto, carregava certa rigidez que não se mostrou presente nas “escolhas”, que, em grande medida, mostraram-se pessoais, ligadas ao arbítrio dos entrevistados. Para marcar essa mudança na forma de me relacionar com o meu objeto, reelaborei o título deste trabalho, trocando “seleção” por “escolha”.

Iniciei a análise dos dados tratando das memórias dos professores investigados sobre os seus percursos de formação como leitores. Através dos dois primeiros tópicos, busquei evidenciar um dado que me chamou a atenção no decorrer das entrevistas: nos discursos de muitos desses sujeitos, hoje professores da Educação Básica, a construção do gosto pela literatura mostrou-se mais relacionada às experiências vivenciadas no âmbito familiar do que aquelas que ocorreram no meio escolar. Conforme os dados sinalizaram, em casos específicos, a influência da família na formação desses leitores mostrou-se tão significativa que foi determinante, inclusive, na sua opção pelo curso de Letras.

Encontrei, nos relatos dos investigados, uma quantidade bem menos significativa de memórias escolares de leitura literária do que supunha que encontraria. Dentre essas memórias, porém, uma outra questão atraiu o meu olhar: os discursos de alguns entrevistados situaram experiências pontuais de leitura literária vivenciadas na escola como sendo mais importantes do que o trabalho sistemático e processual com a literatura que era realizado pelas instituições em que estudaram na infância e adolescência. Isso me levou a supor que, na sedução desses leitores para a literatura, essas experiências ocorridas em caráter excepcional, marcadas pela fuga à rotina das atividades escolares, desempenharam um papel significativo.

Embora na introdução deste trabalho eu já tivesse apresentado resultados de uma análise de grades curriculares de cursos de Letras da atualidade e, em diálogo com a pesquisa de Lage (2010), refletido acerca das lacunas existentes na estruturação dos currículos desse curso no que diz respeito à existência de disciplinas dedicadas ao ensino de literatura, sobretudo nos segmentos mais iniciais, optei por incluir, no capítulo da análise de dados, um tópico específico que tratou da formação acadêmica dos investigados, a fim de possibilitar uma melhor compreensão acerca das realidades específicas desses sujeitos, que se graduaram em épocas e instituições diferentes. A análise das falas desses docentes sobre as suas formações corroborou os dados da pesquisa de Lage e as minhas impressões acerca das grades curriculares que brevemente analisei, ao apresentar a percepção desses sujeitos sobre a falta, durante a sua formação inicial, de reflexões que tivessem como foco a formação dos jovens leitores, à qual se dedicariam muito em breve. Nas respostas dos entrevistados às questões específicas sobre a presença de disciplinas que se dedicassem à relação literatura/Educação Básica, impressionou-me a recorrência de palavras que expressaram negação.

Na segunda e maior seção da análise de dados, busquei discutir o cerne da pesquisa: as escolhas dos professores. Para isso, organizei as minhas reflexões em cinco tópicos que visavam a uma exposição clara de todas as etapas em que o estudo se estruturou. Em um primeiro momento, apresentei e discuti falas dos professores investigados sobre os direcionamentos institucionais pelos quais eles se orientam no trabalho com a literatura nas escolas em que atuam. Embora o foco desta pesquisa seja o professor e não a escola, a discussão sobre os contextos em que se dá a atuação desses mediadores de leitura mostrou-se fundamental para a compreensão das escolhas literárias que eles realizam. Nesse primeiro tópico, busquei evidenciar que, tanto aqueles docentes que trabalham em escolas que possuem matrizes curriculares próprias, quanto aqueles que lecionam em instituições nas quais o trabalho pedagógico orienta-se apenas pelos documentos oficiais, demonstram falta de clareza em relação aos objetivos do ensino de literatura no 6º ano do Fundamental. As entrevistas mostraram que, embora em boa parte dos casos a adoção de obras literárias para a leitura dos alunos seja obrigatória, os documentos curriculares que os

docentes têm à sua disposição não trazem informações suficientes para direcioná-los na escolha dos títulos que eles deverão propor.

Nos três tópicos seguintes, busquei explicitar a forma como realizei a análise e interpretação dos dados, à luz dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Iniciei essa explicitação pela descrição da etapa que, tomando como base a obra de Bardin, denominei “inventário”. Nessa etapa, busquei definir cada um dos 29 aspectos que, nas falas entrevistados, percebi como sendo observados nos processos de escolhas de obras literárias para adoção. Após a identificação desses aspectos, que também nomeei como “elementos temáticos”, prossegui a análise do *corpus* mapeando as entrevistas de cada professor participante a partir da presença desses elementos. Organizei os resultados em uma tabela que me permitiu uma primeira leitura relativa às tendências seguidas pelos docentes na escolha das obras que propõem aos seus alunos de 6º ano. Nesse primeiro momento da análise, razões de ordem pedagógica como a “possibilidade de exploração interdisciplinar” e o “gênero textual” mostraram-se como as mais presentes nos discursos dos professores para justificar a opção por determinados títulos.

Na última etapa da análise dos dados, categorizei os elementos que havia inventariado no *corpus*. O agrupamento dos aspectos direcionadores das escolhas por temas resultou em seis categorias que se mostraram representativas dos discursos dos professores entrevistados em relação àquilo que buscam nas obras literárias que indicam para os seus alunos. Nessa da análise, a “adequação ao leitor” revelou-se como o aspecto mais mencionado pelos docentes nos processos de escolha de livros de literatura para indicação a estudantes do 6º ano do Fundamental.

Para encerrar a seção do texto que tratou de forma específica das escolhas para os alunos, apresentei e analisei uma lista de obras que os investigados afirmaram já ter indicado em turmas de 6º ano. A partir dessa lista, busquei evidenciar algumas tendências em relação aos perfis das obras que hoje são lidas nessa fase da escolarização e tornar visível o fato de a relação de livros selecionados pelos professores contemplar não apenas títulos literários, mas também informativos.

No último grande bloco do capítulo de análise, busquei discutir questões que, embora não digam respeito propriamente às escolhas literárias dos professores, estão diretamente ligadas a elas. Iniciei, à luz de Soares (1999), debatendo formas de *escolarização da literatura* reveladas pelo *corpus*. Nessa parte do trabalho, busquei evidenciar a minha percepção de que os discursos dos investigados revelam uma necessidade de verificação das leituras por parte dos alunos que, em alguns casos, sobrepõe-se à preocupação com o desenvolvimento do gosto pela literatura e com os processos formativos dos estudantes como leitores. Também busquei mostrar que, nas entrevistas dos investigados, a leitura literária impreterivelmente aparece associada a estratégias de avaliação que, em alguns casos, conforme relataram os próprios professores, acabam por afastar os jovens da literatura.

Entendendo a importância fundamental de o professor conhecer os leitores para os quais indica livros literários, assim como é sinalizado por Rosenblatt (2002), busquei discutir o modo como os docentes pesquisados concebem os estudantes aos quais se dirigem as suas escolhas e mostrar que as imagens que os investigados projetam desses leitores, em alguns casos específicos, são determinantes na definição das obras cuja leitura lhes irão propor. Busquei refletir, também, acerca da falta de proximidade que algumas falas me permitiram supor entre esses mediadores de leitura e os leitores com os quais atuam e problematizei discursos que, de forma simplista, justificam a falta de adesão às leituras propostas pela escola a partir do desinteresse dos alunos pela literatura.

Por meio dos discursos dos professores, pude perceber que muitos estudantes do 6º ano, embora resistam às obras indicadas pela escola, dedicam-se (com muito afinho, como algumas entrevistas revelaram) à leitura de obras que escolhem por conta própria. Analisei, então, algumas falas de professores acerca dessas leituras não escolares dos jovens e concluí que, apesar de alguns docentes considerarem como válida a realização delas pelos estudantes, tais leituras ainda permanecem à margem da escola na expressiva maioria dos contextos investigados.

Na parte final do capítulo de análise, voltei-me para alguns excertos de falas que, no conjunto das entrevistas do *corpus*, pareceram-me importantes para compreender

algumas concepções de literatura juvenil que hoje se fazem presentes nos discursos dos professores que atuam no 6º ano. Nessa parte do trabalho, chamou-me a atenção o fato de alguns docentes demonstrarem uma visão depreciativa em relação a obras que eles próprios escolhem para a leitura dos seus alunos, rotulando-as como “paradidáticas” em vez de reconhecê-las como literárias.

Concordando com Lajolo (1993), que afirma que o professor que deseja formar leitores de literatura precisa, antes de tudo, ser um leitor, finalizei a análise dos dados com uma discussão acerca da atual relação dos investigados com a leitura literária. Nos relatos dos sujeitos, chamou-me atenção o fato de uma expressiva maioria sinalizar a ausência, no seu dia a dia, de realização de leituras que não estejam diretamente relacionadas à sua prática docente. Outra questão que pude perceber nessa parte da análise diz respeito à falta de repertórios de leitura literária por grande parte dos investigados. Busquei evidenciar que essa lacuna em relação aos repertórios de alguns entrevistados pode ser justificada, no *corpus* desta pesquisa, a partir de duas questões principais: a *falta de realização de leituras que extrapolem o âmbito da escola*, anteriormente mencionada, e o *tipo de leitura no qual alguns professores concentram-se de forma quase que exclusiva*. Sem pretender realizar ou induzir qualquer tipo de juízo de valor em relação às preferências literárias de alguns participantes desta investigação, busquei mostrar que uma parcela deles tem como livros de cabeceira *best sellers* hoje promovidos pelo mercado editorial. Considero necessário frisar que a opção por debater a realização dessas leituras por parte dos docentes jamais objetivou censurá-los, mas, sim, sinalizar a importância de que os professores que atuam na formação de leitores de literatura não se limitem à leitura dessas obras.

Debruçar-me sobre as falas dos professores acerca dos seus hábitos de leitura literária permitiu-me uma última (mas não menos importante) constatação: as entrevistas evidenciaram uma contradição entre o perfil leitor de grande parte dos investigados e o perfil dos leitores que desejam formar. De modo mais específico, percebi que, embora alguns docentes visem à formação de um aluno que leia e valorize as obras dos “grandes escritores” da literatura universal, eles mesmos mantêm-se consideravelmente distantes delas.

Descritas as etapas do estudo e algumas das principais conclusões que ele me possibilitou acerca do meu objeto de pesquisa, passo, agora, a discorrer de forma mais ampla sobre os resultados da investigação. Mesmo tendo absoluta ciência de que este trabalho é parte ínfima do universo de estudos que focalizam a formação dos jovens leitores de literatura, atrevo-me a afirmar que as discussões aqui realizadas sinalizaram algumas questões que demandam mais atenção do meio acadêmico, como a *reestruturação dos currículos de Letras* com vistas à formação de professores mais preparados para responder aos desafios que lhes serão impostos na formação de leitores literários no âmbito do Educação Básica e a *qualificação dos professores* que, hoje, mesmo muitas vezes sem clareza dos objetivos do seu trabalho, seguem atuando como mediadores de leitura no Ensino Fundamental.

Embora a afirmação de que a literatura só passa a integrar os currículos escolares no Ensino Médio tenha se manifestado nas falas de vários dos entrevistados, os dados da pesquisa permitiram-me constatar que a literatura é sim, ensinada no 6º ano do Ensino Fundamental, mas com um enfoque diferente daquele que é dado em outras etapas do processo de escolarização.

O contato com os sujeitos possibilitou-me a percepção de que ensinar literatura no 6º ano é um ato solitário, que assim defino com base na percepção de que, diante da ausência de orientações que os direcionem no desenvolvimento do seu trabalho, tanto nos planos curriculares das instituições de ensino quanto nos documentos oficiais, os professores acabam por definir esses objetivos por conta própria, bem como as estratégias que serão utilizadas para atingi-los.

O caráter solitário das ações que hoje, no Ensino Fundamental, visam à formação dos jovens como leitores de literatura, preocupou-me fortemente porque desconsidera a formação do leitor como um processo. Diante disso, algumas questões me assaltaram: as práticas de leitura literária que, por meio dos discursos dos entrevistados, conheci terão continuidade em outras séries? A escolha das obras que os estudantes lerão nos próximos anos levará em consideração as suas experiências literárias do 6º ano?

Encaminhando-me para a conclusão deste texto, sinalizo a necessidade de que nós, professores e pesquisadores, compreendendo o caráter processual da formação do leitor, coordenemos os nossos esforços na construção de propostas de ensino de literatura que deixem de considerar o 6º ano (ou qualquer outra série) como um momento isolado da formação dos estudantes que se encerra junto com o ano letivo. Se verdadeiramente desejamos formar leitores de literatura, precisamos considerar todas as etapas de escolarização como fundamentais nesse processo. Todas.

E por que formar leitores de literatura, afinal?

Porque, no contexto escolar, a literatura tem a importante função de suprir a necessidade humana de ficção e fantasia, possibilitando ao estudante um encontro com os outros e consigo e a vivência de experiências que, de outra forma, não seriam possíveis. Porque a literatura nos põe diante de nossos próprios conflitos e contradições, ensinando-nos a ler o mundo com outros olhos. Porque a literatura, como observou Candido (2011), é um bem simbólico a que todos, nós, seres humanos, temos direito.

Mas não apenas por isso.

Em tempos de contestação de direitos, de políticas opressoras e de liberdades tolhidas, ensinar literatura é também um ato de resistência.

Em tempos de Escola Sem Partido e de partidos sem escrúpulos, formar leitores é uma forma de resistir à censura, ao ódio e à intolerância que, a passos largos, avançam rumo às nossas salas de aula.

“Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”, afirmou Lajolo (1993, p. 15). Em diálogo com a autora - e certo grau de atrevimento, é verdade - encerro esta dissertação na esperança de que as tantas *Lauras e Tânicas e Albertos e Carlas e Marianas e Yaras e Márcias e Carmens e Helens* que hoje, nas salas de aula brasileiras, continuam insistindo em ensinar literatura, *apesar de* todas as

adversidades que se apresentam, consigam, por meio dos textos, fazer germinar sementes-leitores capazes de furar o asfalto para ressignificar o mundo.

A Flor e a Náusea¹³

Carlos Drummond de Andrade

Preso à minha classe e a algumas roupas, vou de branco pela rua cinzenta.
Melancolias, mercadorias espreitam-me.

Devo seguir até o enjoo?
Posso, sem armas, revoltar-me?

Olhos sujos no relógio da torre:
Não, o tempo não chegou de completa justiça.
O tempo é ainda de fezes, maus poemas, alucinações e espera.
O tempo pobre, o poeta pobre
fundem-se no mesmo impasse.

Em vão me tento explicar, os muros são surdos.
Sob a pele das palavras há cifras e códigos.
O sol consola os doentes e não os renova.
As coisas. Que tristes são as coisas, consideradas sem ênfase.

Vomitam este tédio sobre a cidade.
Quarenta anos e nenhum problema
resolvido, sequer colocado.
Nenhuma carta escrita nem recebida.
Todos os homens voltam para casa.
Estão menos livres mas levam jornais
e soletram o mundo, sabendo que o perdem.

Crimes da terra, como perdoá-los?
Tomei parte em muitos, outros escondi.
Alguns achei belos, foram publicados.
Crimes suaves, que ajudam a viver.
Ração diária de erro, distribuída em casa.
Os ferozes padeiros do mal.
Os ferozes leiteiros do mal.

Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!
Passem de longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.

¹³ANDRADE, Carlos Drummond de. A Flor e a náusea. In: *Antologia Poética*. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p. 14-16.

Uma flor ainda desbotada
ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu.

Sua cor não se percebe.
Suas pétalas não se abrem.
Seu nome não está nos livros.
É feia. Mas é realmente uma flor.

Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.
É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T. Construindo um jogo de escolhas. In: *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

AGUIAR, V. T. Leitura literária e escola. In: *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. São Paulo: Thomson. 2004.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A Flor e a náusea. In: *Antologia Poética*. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p. 14-16.

ANDRADE, Ludimila Tomé. *Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004. (Coleção linguagem e educação)

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. Tradução de Carmen Cacciaccaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Antônio. A. G. A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura. *Educação em Revista (UFMG)*, Belo Horizonte, n. 27, p. 85-103, 1998.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. In.: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br/3_res5.pdf> . Acesso em: 25 abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Prefácio Sérgio Miceli. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, Vozes, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 169 – 191.

CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Série conversas com o professor)

CENEDEZI, Marineia Lima. *Leitura literária em discurso: a escolarização da literatura no ensino fundamental II*. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Cristiane Dias Martins da. *Literatura premiada entra na escola?: a presença dos livros premiados pela FNLIJ, na categoria criança, em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Belo Horizonte*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; Machado, Maria Zélia Versiani. Perspectivas de escolarização da leitura literária. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; VERSIANI, Zélia (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008. 136p.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2002. (Coleção ideias sobre linguagem)

GODOY, Arlida Schmidt. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas. Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf> >. Acesso em: 23 nov. 2018.

LAGE, Micheline Madureira. *Ensino, Literatura e Formação de Professores na Educação Superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte.

LAGE, Micheline Madureira. *Vozes em diálogo: ensino, leitor e literatura sob o foco dos docentes de licenciatura em letras*. Rev. Bras. Educ. [online]. 2017, vol.22, n.68, pp.61-79. Disponível em:
< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100061&lng=en&nrm=iso&tlng=pt > Acesso em: 30 mai. 2018.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2010. 112p. (Educação em ação)

LEAL, L. F. V. Leitura e formação de professores. In: *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A leitura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Análise da conversação*. 2. ed. São Paulo: 1991. (Princípios)

MARTINS, Aracy Alves; VERSIANI, Zélia. Leituras literárias: discursos transitivos. In: *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 7-27.

MARGALLO, Ana M. Entre la lectura juvenil y la adulta: el papel de los best sellers. In: COLOMER, Teresa (org). *Lecturas Adolescentes*. Mexico: SEP: Editorial Graó, 2012. (Biblioteca para la Actualización del Maestro). p. 223-239.

MONTUANI, Daniela Freitas Brito. *O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. In: *Das Leituras ao Letramento Literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG & Pelotas: EDGUFPeL, 2010.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. Revista portuguesa de educação. Ano/vol. 17, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2004^a. p 47-62.

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

PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINHEIRO, Marta Passos. *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). *Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas – currículo 2012*. Disponível em: http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccg/letras_port-lit.html# periodo_licen2012> Acesso em 27/08/2017.

ROBLEDO, Beatriz Helena. *Literatura Juvenil, ou uma maneira jovem de ler literatura?* Tradução de Thais Albieri. Revista Emília. 14 nov. 2011. Disponível em: < <http://revistaemilia.com.br/literatura-juvenil/> >. Acesso em: 01 nov. 2018.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROSENBLATT, Louise. *La literatura como exploración*. Fondo de Cultura Económica de Espana, 2002.

RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (orgs.). *Mediação de Leitura*. Discussões e alternativas para formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 26-36.

SANTOS, Chrystina Magalhães Gomes dos. *A leitura literária no ensino fundamental: caminhos e desafios para o professor de português*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis.

SANTOS, Érica Cristina dos. *Concepções e práticas de literatura de professores: um estudo sobre os nonos anos da rede municipal de Itabirito*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação tecnológica de Minas Gerais.

SANTOS, Florence Barbosa Gomes. *Os professores e a seleção de livros literários para uso na escola*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Bruna Lidiane Marques. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – Edição 2006: A chegada dos acervos na Rede Municipal de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Fábio Coutinho. *Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.

SOARES, Magda. A Escolarização da Leitura Literária. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana; VERSIANI, Zélia (Org.). *A Escolarização da Leitura Literária: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. O jogo das escolhas. In: *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.19-32.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010. 96p.

Universidade de São Paulo (USP). *Grade curricular* (curso: Letras/ curso: Licenciatura – Habilitação: Português). Disponível em:

<<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8051&codhab=6202&tipo=N>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Curso de licenciatura em Letras habilitação: português – literaturas. Disponível em: <http://www.dep.uerj.br/fluxos/letras_portugues_literaturas_licenciatura.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *Grade curricular Letras diurno 2016*. Disponível em: <<http://www4.iel.unicamp.br/graduacao/arquivos/GradeCurricularLetrasDiurno2016.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Universidade Estadual Paulista (UNESP). *Estrutura curricular do curso de Letras em vigor para os ingressantes a partir de 2006 – diurno e noturno*. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/formacao_geral_letras.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). *As matrizes curriculares da FALE*. Disponível em: <<http://grad.letas.ufmg.br/arquivos/Matrizes%20Curriculares%20FALE-UFMG.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *Curso de graduação em Letras – diurno (currículo em implantação progressiva a partir de 2007-1) portaria de aprovação nº 240/PREG/2006 de 7/11/06*. Disponível em: <<http://llv.cce.ufsc.br/files/2012/06/Curr%C3%ADculo-do-Curso-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-em-Letras-Portugu%C3%AAs.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Universidade Federal de Viçosa (UFV). *Currículo do Curso de Licenciatura em Letras*. Disponível em: <<http://www.ufv.br/pre/files/fra/catalogo2009/grades/CCH/letras.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *Fluxograma - Licenciatura em Letras: Português-Literaturas (versão 2010/1)*. Disponível em: <http://www.portal.letas.ufrj.br/images/Gradua%C3%A7%C3%A3o/FI_Literaturas_L_D.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

6. APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro-base das entrevistas

BLOCO 1: A FORMAÇÃO LEITORA NA VIDA

- 1.1. Na infância, você tinha o hábito de ler? Se sim, o que você lia?
- 1.2. E na sua adolescência, a leitura se fez presente? Se sim, como? Quais eram as suas leituras preferidas?
- 1.3. Na sua família, houve influências na formação dos seus hábitos de leitura?
- 1.4. Além dos familiares, houve outras pessoas (colegas, amigos, professoras...) que influenciaram na formação desses hábitos?
- 1.5. Quais são as memórias que você tem em relação às práticas de leitura que vivenciou na escola,
 - 1.5.1. quando criança?
 - 1.5.2. quando adolescente?
- 1.6. A respeito das práticas de leitura vivenciadas na universidade, do que você se lembra?
- 1.7. Que tipo de leituras você realiza hoje? Com qual frequência?
- 1.8. No que diz respeito à leitura, quais são as suas preferências atualmente?

BLOCO 2: A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

- 2.1. Conte-me um pouco sobre a sua trajetória acadêmica: qual é o seu curso de graduação? Em qual faculdade se formou? Possui algum tipo de pós-graduação? Qual? Ao longo da sua formação, as reflexões sobre o ensino de literatura estiveram presentes? Se sim, como?
- 2.2. As discussões sobre o ensino de literatura para jovens, de modo específico, apareceram ao longo de sua trajetória acadêmica? Em caso afirmativo, como elas aconteceram?

BLOCO 3: A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

- 3.1. Quando você começou a atuar como professor de Língua Portuguesa?
- 3.2. Conte-me um pouco sobre a sua trajetória profissional: em quais escolas já trabalhou, por quanto tempo permaneceu em cada uma delas, para quais séries você já lecionou.
- 3.3. Em qual(is) escola(s) você leciona atualmente? Conte-me um pouco sobre essa(s) escola (s): a localização, o público que atende(m), a estrutura física e a proposta pedagógica.

- 3.4. Na(s) escola(s) em que você trabalha existe uma matriz curricular ou um plano de curso que trate dos conteúdos a serem trabalhados em cada série? Caso exista esse documento, conte-me o que ele trata a respeito do ensino de língua portuguesa. Há informações específicas a respeito do trabalho com a literatura na segunda metade do Ensino Fundamental?

BLOCO 4: AS ESCOLHAS PROPRIAMENTE DITAS/ OS CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

- 4.1. Como os livros literários estão presentes nas suas aulas? Em que situações você os indica aos alunos?
- 4.2. Quando você escolhe um livro para os seus alunos de 6º ano, o que você leva em consideração?
- 4.3. O que você busca na literatura que você leva para a sua sala de aula?
- 4.4. Os critérios de adequação que você considera razoáveis sempre funcionam? Alguma vez a sua escolha mostrou-se inadequada aos seus propósitos? Em caso positivo, relate essa experiência.
- 4.5. Depois que você seleciona algum livro para ser trabalhado com os seus alunos, o título precisa ser aprovado por algum outro profissional da(s) escola(s) em que você trabalha? Se sim, qual?
- 4.6. Caso a questão anterior seja respondida afirmativamente, conte-me: você já viveu alguma situação em que um título selecionado por você não tenha sido aprovado. Houve alguma justificativa para isso? Qual?
- 4.7. Como você conheceu os livros literários que indica hoje para os seus alunos?
- 4.8. Quais são os títulos e autores que você mais tem costume de indicar para os alunos dessa série?
- 4.9. Ao longo deste ano letivo, qual(is) livro(s) você já adotou para trabalhar com os seus alunos?
- 4.10. Ainda em relação ao(s) livro(s) adotado(s) neste ano, com qual objetivo foi(foram) feita(s) a(s) leitura(s)?
- 4.11. Conte-me sobre trabalhos anteriores que tenha realizado com livros literários, em turmas de 6º ano.
- 4.12. Você tem contato com profissionais de editoras ou catálogos de livros literários? Eles o ajudam no processo de escolha dos livros?
- 4.13. A sua escola tem um acervo com títulos de literatura juvenil disponível para os alunos? Em caso afirmativo, você o conhece? Consegue se lembrar se algum dos títulos que ele possui?
- 4.14. Você tem conhecimento a respeito de títulos literários que são lidos pelos alunos independentemente da indicação da escola? Em caso afirmativo, consegue se lembrar de algum (ns)?
- 4.15. Por que você acredita que os alunos buscam esses livros?

- 4.16.** Você costuma explorar, de alguma forma, essas leituras que os alunos fazem independentemente da indicação escolar? Há algum espaço na escola, além da sala de aula, para a exploração dessas leituras?
- 4.17.** Na sua(s) escola(s), há um bibliotecário? Se sim, conte-me um pouco sobre esse profissional e a sua relação com ele. Ele tem algum tipo de influência no seu processo de escolha de livros?
- 4.18.** Se eu te pedisse uma indicação de um livro de literatura para ler, qual você faria? O que esse livro tem de tão especial? Por que você acha que eu gostaria dele?

Apêndice B: Termo de consentimento entregue aos entrevistados

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “A SELEÇÃO DE TÍTULOS LITERÁRIOS PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE OS CRITÉRIOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES”. Esse estudo tem como principal objetivo investigar os critérios mobilizados por professores de Língua Portuguesa atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental ao procederem à seleção de títulos literários para indicação aos alunos. Trata-se de uma investigação qualitativa que não visa à formulação de juízos de valor sobre as práticas pedagógicas dos professores pesquisados.

A pesquisa será realizada por mim, Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal, estudante do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em cumprimento a um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de mestre em educação, sob orientação da Professora Maria Zélia Versiani Machado – DMTE/FaE/UFMG.

Caso aceite participar da pesquisa, você será entrevistado e responderá a questões sobre a sua formação acadêmica e a sua prática pedagógica. A princípio, está prevista a realização de uma única entrevista em data e local a serem acertados de acordo com a sua disponibilidade. Entretanto, não está descartada a possibilidade de uma segunda entrevista, caso a pesquisadora constatare a necessidade de esclarecer e/ou complementar os dados obtidos no primeiro contato. Diante da eventual necessidade de uma segunda entrevista, a sua vontade de participar será respeitada, assim como a sua disponibilidade. Ao longo de todo o processo de coleta de dados, a pesquisadora portará um caderno de anotações de campo e realizará gravações em áudio das entrevistas, a fim de possibilitar a recuperação posterior das informações. Não haverá gravações em vídeo ou fotografias.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não. Também poderá retirar sua aceitação ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e, caso você não queira participar, não haverá qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse tempo, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma os(as) participantes serão identificados(as) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando ela for finalizada. Isso significa que você terá acesso ao texto que será escrito sobre as observações e os registros realizados durante a investigação. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias/folhas, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, ou seja, trata-se do mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões

ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora assumirão a responsabilidade por eles.

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “A SELEÇÃO DE TÍTULOS LITERÁRIOS PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO SOBRE OS CRITÉRIOS ADOTADOS PELOS PROFESSORES”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do(a) participante

Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal (Pesquisadora)

Maria Zélia Versiani Machado (Orientadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa você poderá consultar:

[Suprimimos as informações pessoais que aqui estavam para a garantia da nossa própria privacidade. Todos os contatos necessários foram fornecidos nos documentos assinados pelos sujeitos da pesquisa.]

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo você poderá consultar:

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.


Apêndice C: Livros literários adotados pela professora Helen durante o ano de 2018



Fonte: acervo da pesquisadora

7. ANEXOS

Anexo A: Questionário de opinião aplicado pela professora Yara

	ENSINO FUNDAMENTAL II
	REDAÇÃO/LITERATURA Profª: 1º Trimestre
Aluno: _____	
º Ano Tarde	Valor: _____ Nota: _____ Data: / /2018

QUESTIONÁRIO DE OPINIÃO – 1º TRIMESTRE

LEITURAS LITERÁRIAS E BIBLIOTECA

Caro (a) aluno (a),
 Você fará agora uma avaliação para que a sua professora e toda a equipe da escola possam entender o que já está bom e também considerar melhorias nas práticas que envolvem os estudos de literatura.

Para avaliar cada item, pinte os quadradinhos, considerando uma pontuação de 1 a 5.

1. LEITURAS LITERÁRIAS PROPOSTAS – 1º LIVRO: _____

1.1. Importância do tema.	□ □ □ □ □
1.2. Qualidade do enredo.	□ □ □ □ □
1.3. Linguagem da narração.	□ □ □ □ □
1.4. Apresentação estética: capa, ilustrações...	□ □ □ □ □
1.5. Tamanho do livro.	□ □ □ □ □
1.6. Satisfação geral com a leitura.	□ □ □ □ □

2. LEITURAS LITERÁRIAS PROPOSTAS – 2º LIVRO: _____

2.1. Importância do tema.	□ □ □ □ □
2.2. Qualidade do enredo.	□ □ □ □ □
2.3. Linguagem da narração.	□ □ □ □ □
2.4. Apresentação estética: capa, ilustrações...	□ □ □ □ □
2.5. Tamanho do livro.	□ □ □ □ □
2.6. Satisfação geral com a leitura.	□ □ □ □ □

3. O livro que mais gostei de ler foi _____ porque

4. VISITAÇÃO À BIBLIOTECA

4.1. Espaço físico e acervo.	□ □ □ □ □
4.2. Receptividade e apoio da bibliotecária.	□ □ □ □ □
4.3. Acompanhamento da professora.	□ □ □ □ □
4.4. Práticas interativas.	□ □ □ □ □
4.5. Frequência das visitas (20 min./semana).	□ □ □ □ □
4.6. Satisfação geral com as visitas.	□ □ □ □ □

Observações:

5. AUTOAVALIAÇÃO

- | | |
|--|---|
| 5.1. Leitura do 1º livro. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5.2. Leitura do 2º livro. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5.3. Interesse por outra (s) leitura (s). | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5.4. Envolvimento com a biblioteca. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5.5. Comportamento na biblioteca. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| 5.6. Respeito com colegas, professora e bibliotecária. | <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |

Observações:



6. PROJEÇÕES

Para a 2ª etapa **pretendo**:

Para a 2ª etapa **espero**:

*Obrigada por participar desta avaliação. A sua opinião é muito importante para mim.
Professora Yara*

Anexo B: Atividades propostas pela professora Carla

	<p>Estado de Minas Gerais Conselho Estadual de Educação Avenida Afonso Pena, 1215 - Centro - Belo Horizonte - MG CEP: 31210-000 - Telefone: (51) 3342-1000</p>				
DISCIPLINA	PROFESSOR	DATA			
Língua Portuguesa		2017			
NOME	Nº	SÉRIE	TURMA	ENSINO	
				6º	FUNDAMENTAL
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO		VALOR	NOTA		
Avaliação do Livro: O mistério do Cinco Estrelas de Marcos Rey.		3 PONTOS			
<p>Instruções:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⚠ Esta é uma avaliação INDIVIDUAL e SEM CONSULTA ao seu caderno e livro. 📖 Leia as questões com bastante atenção antes de respondê-las; 📖 Esta avaliação possui 10 questões e 2 páginas. Verifique se seu exemplar está correto. ✍ Registre as respostas à caneta (AZUL) ou (PRETA) e faça letra legível para ter direito a revisão. ✂ Não rasure sua prova, pois questões rasuradas em hipótese alguma serão corrigidas. ✍ Provas e questões à lápis não terão direito de revisão. 🗣 Não converse com o colega e tampouco peça material emprestado durante a realização desta atividade. 					
Assinatura do responsável após revisão:				Ciente em: ___/___/2017	

Livro: O Mistério do Cinco Estrelas. Autor: Marcos Rey.

1-No livro O mistério do Cinco Estrelas, Leonardo Fantini, Guima, Angela e Gino se unem para desvendar um mistério, em uma emocionante aventura. Agora você irá caracterizar com suas palavras cada um desses personagens. Quem são e o que fazem na história.

a)Leonardo Fantini

b)Guima

c)Ângela

d)Gino

2-Qual é o mistério que os personagens acima terão que resolver?

3-Sobre o trabalho de Leonardo Fantini no Emperor Park Hotel, assinale abaixo qual era:

A) () cozinheiro



C) () faxineiro

B) () mensageiro

D) () camareiro

4-"Leo apertou a campainha do 222, recebera um chamado. Logo se abria um palmo de porta mostrando a cara e o sorriso largo do Barão". Qual foi o motivo da tal chamada?

5-"Leo voltou... e tocou a campainha do 222. Desta vez o hóspede não abriu de imediato a porta. Antes que o fizesse, o bellboy ouviu ruídos.

		Estado de Minas Gerais Conselho Estadual de Educação Avenida Antônio Carlos, 1200 - Centro - Belo Horizonte / MG CEP: 31210-000 - Telefone: (31) 3241-2000		 MINAS GERAIS GOVERNO DE TODOS	
DISCIPLINA	PROFESSOR	DATA			
Língua Portuguesa				2017	
NOME	Nº	SÉRIE	TURMA	ENSINO	
				6º	FUNDAMENTAL
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO		VALOR	NOTA		
Trabalho sobre o Livro: O RAPTO DO GAROTO DE OURO de Marcos Rey.		5 PONTOS			
Instruções: † Esta é uma avaliação INDIVIDUAL. 📖 Leia as questões com bastante atenção antes de respondê-las. ✍ Registre as respostas à caneta (AZUL) ou (PRETA) e faça letra legível para ter direito a revisão. (Para os trabalhos manuscritos) * Seu trabalho poderá ser entregue digitado da seguinte forma: capa (contendo no alto da página o nome da escola, no meio e centralizado: Trabalho de Língua Portuguesa. Na contracapa deverá constar o nome do livro e do autor. Tanto na capa quanto contracapa, na parte inferior deve constar o nome da cidade e o ano. * Em caso de cópia de sites ou cópia do colega, o trabalho será anulado. * Lembre-se: O seu CAPRICHOS e ORGANIZAÇÃO também serão avaliados neste trabalho, procure se empenhar da melhor forma possível!!					
Assinatura do responsável após revisão:				Ciente em: ___/___/2017	

1-Bibliografia e dados do livro:

a) Nome do livro; autor; editora; ano de publicação.
 b) dados biográficos do autor.

2. Análise do enredo:

a) Quais os temas abordados no livro lido?
 b) Apresente a organização da narrativa – o início, meio e fim. Caso tenha outra ordem, explique a sequência utilizada pelo autor. Lembre-se é necessário destacar os capítulos para justificar as partes analisadas.
 c) Quais são os principais conflitos da narrativa? Elabore sua resposta narrando os trechos de conflitos.

3. Análise do foco narrativo:

a) Quem conta a história? Justifique com pelo menos três trechos da narrativa.
 b) O narrador conversa com o leitor? Aproveite para indicar este trecho.
 c) Que tipo de narrador possui – narrador-personagem ou narrador-observador? Justifique

4. Análise do tempo:

a) Quando ocorre a história? Aponte trechos que justifiquem este tempo. Lembre-se não é necessário local, data e ano para nos situarmos no tempo.
 b) O tempo é cronológico ou psicológico? Justifique com trechos.

5. Análise do espaço:

- a) O autor descreve com detalhes este local? Justifique sua resposta com trechos da narrativa.
- b) Há lugares privilegia
- c) Onde se passa a história dos? Se a resposta for positiva, justifique com um trecho do livro.
- d) Como o lugar é descrito? Existe apoio de ilustração?

6. Análise das personagens:



- a) Quais são as personagens principais da história? Aponte a descrição física utilizada pelo autor. Faça uma lista detalhada.
- b) Há personagens secundários? O narrador os descreve? Como são?
- c) Existe análise psicológica das personagens? Se a resposta for positiva, justifique com um trecho do livro.

7. Análise da linguagem verbal:

- a) O livro possui mais narração ou descrição? Ou os dois? Justifique.

8. Comentário final:

- c) Você notou alguma semelhança com a realidade de nosso cotidiano? Caso a resposta seja positiva justifique com um trecho do livro.
- d) Se você fosse o escritor ou tivesse a oportunidade de reescrever algum trecho do livro em qual capítulo você faria isso? Reescreva o trecho então da forma que gostaria.
- e) Agora você irá escrever a sua opinião sobre o livro. Você gostou? Indicaria esta leitura para alguém? (Mínimo de 15 linhas)
- f) Mude o final da história. Escreva outro final observando a sequência dos acontecimentos no livro que você leu. Seu final deve ser coerente com a história. (Mínimo de 15 linhas)

	Estado Brasileiro - Parte II Criado pelo Decreto Nº 17.000/1934, de 15 de Dezembro de 1934. Avenida Afonso Pena, 128 - Centro - Belo Horizonte - MG CEP: 30131-001 - Telefone: (31) 3244-0000			
DISCIPLINA	PROFESSOR	DATA		
LÍNGUA PORTUGUESA		2017		
NOME	Nº	SÉRIE	TURMA	ENSINO
		6º		FUNDAMENTAL
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	VALOR	NOTA		
Análise do livro "Um cadáver ouve Rádio" de Marcos Rey.		5 PONTOS		
Assinatura do responsável após revisão:			Ciente em: __/__/2017	

No livro "Um cadáver ouve Rádio", Leo, Gino e Ângela vivem mais uma aventura policial. Eles investigaram com a ajuda de alguns amigos e conseguiram descobrir mais uma vez o criminoso.

1- Vamos começar lembrando as personagens do livro. Leia as dicas a seguir e complete com o nome de cada personagem:

a) Mãe de Gino

b) Desempregado que achou o cadáver de Boa-vida.

c) Falso chinês contrabandista

d) Verdadeiro nome de Boa-vida.

e) Namorada do sanfoneiro suspeito de ter matado Boa-vida.

f) Mulher de Boa-vida.

g) Porteiro do hotel onde Leo trabalha; foi com ele ao Beco do Sebastião.

h) Primo de Boa-vida.

i) Delegado encarregado das investigações.

j) Sanfoneiro suspeito de ter matado Boa-vida.

2- Indique os suspeitos do assassinato de Boa-vida.

a) Suspeito nº 1

b) Suspeito nº 2

c) Suspeito nº 3

d) Suspeito nº 4

e) Suspeito nº 5

3- Complete de acordo com o livro:

Durante as investigações um dos suspeitos é assassinado. Seu nome é _____.
 Supomos então que seu assassino é o mesmo que o de _____. Mas
 dois dos suspeitos deste segundo assassinato têm bons álbis. São _____ e
 _____. Sobram como suspeitos _____ e
 _____.

4- Certas personagens da história usam expressões de gíria na sua fala. Tente explicá-las, usando o dicionário, se for preciso. Faça como no exemplo:

- a) “Andei marombando por aí”: Andei vadiando por aí.
 b) “Medo de me encalacrar”: _____
 c) “Eles podem me grampear”: _____
 d) “Fechei o bico”: _____
 e) “Anda fora de circulação”. _____
 f) “É para mim o fio?": _____
 g) “Não dedei ninguém”: _____
 h) “Vai me espetar”. _____

5- No quadro abaixo estão embaralhados muitos bairros da cidade de São Paulo, espaço da nossa história. Dentre eles, você vai achar os nomes de bairro corretos para preencher as lacunas:

Mooca	Lapa	Penha	Brás	Pari	Pinheiros	Casa Verde	Vila
Formosa							
	Santana	Jabaquara	Ipiranga	Bexiga	Sumaré		Paraíso
	Liberdade		Santo Amaro				Aclimação

- a) Leo e Gino moram no _____.
 b) A loja de Elvira fica na _____
 c) O Forró do Afonso e o Beco do Sebastião ficam no _____
 d) Boa-vida foi enterrado no cemitério de _____.

6- Lembrando o ambiente da história, você também vai fazer os 13 pontos da Loteria Esportiva. Na coluna 1, você assinala as afirmações corretas, na coluna 2, as afirmações incorretas e na coluna do meio as que nada têm a ver com a história:

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> 1- O Beco do Sebastião é um forró no Brás. 2- Tia Zula é gerente de um restaurante nordestino. 3- Os cinemas da Avenida Paulista são frequentados por pessoas que moram nos Jardins. 4- Gino, Ângela e eu fomos comer pizza numa cantina do Bexiga, onde Tia Zula é gerente. 5- João Valentão frequentava o Beco do Sebastião no Brás. 6- Fui com Ângela a um cinema no centro de São Paulo. 7- Há muitos fliperamas na Avenida Ipiranga. 8- O Forró do Afonso é um lugar muito barulhento. 9- Boa-vida foi encontrado morto numa obra paralisada. 10- O parque do Ibirapuera fica a dez minutos do centro de São Paulo. 11- Elvira tinha uma loja de malas. 12- Leo trabalha em um hotel. | <ul style="list-style-type: none"> 13- O Beco do Sebastião é um restaurante no Brás. |
|---|---|

	1		2
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			

7- Agora você irá escrever a sua opinião sobre o livro. Você gostou? Por quê? Não gostou do livro? Explique também o porquê. (Mínimo de 15 linhas)

Anexo D: Lista de livros adotados pela professora Yara em todas as séries para as quais leciona

Lista de livros literários 2018 FUND II

6º ANO

- ✓ O MENINO NARIGUDO - WALCYR CARRASCO (EDITORA MODERNA)
- ✓ DIÁRIO INVENTADO – FLÁVIA SAVARY(EDITORA FTD)
- ✓ IRMÃO NEGRO – WALCYR CARRASCO (EDITORA MODERNA)
- ✓ O MENINO SEM IMAGINAÇÃO – CARLOS EDUARDO NOVAES (EDITORA ÁTICA)
- ✓ A MAGIA DA ÁRVORE LUMINOSA – ROSANA BOND (EDITORA ÁTICA)
- ✓ O TERROR DO 6º B E OUTRAS HISTÓRIAS – YOLANDA REYES(EDITORA FTD)

7º ANO

- ✓ A TURMA DA RUA QUINZE – MARÇAL AQUINO – (EDITORA ÁTICA)
- ✓ DAVID COPPERFIELD – CHARLES DICKENS (ADAP.: HILDEGARD FEIST) – REENC. LITERATURA (EDITORASCIPIONE)
- ✓ INGÊNUO? NEM TANTO... BARIANIORTÊNCIO (EDITORA SARAIVA)
- ✓ O CONDE DE MONTE CRISTO – ALEXANDRE DUMAS (ADAP.: JOSÉ ANGELI) – REENC. LITERATURA (EDITORA SCIPIONE)
- ✓ EM BUSCA DE MIM –ISABEL VIEIRA (EDITORA FTD)
- ✓ 10 LÍDERES QUE MUDARAM O MUNDO – CLIVEGIFFORD (EDITORA FTD)

8º ANO

- ✓ AMOR NÃO TEM COR – GISELDA LAPORTA (EDITORA FTD)
- ✓ UM ESTUDO EM VERMELHO | ARTHUR CONAN DOYLE (EDITORA ÁTICA)
- ✓ A MEGERA DOMADA – WILLIAM SHAKESPEARE (ADAPTAÇÃO: HILDEGARDFEIST) - REENCONTRO LITERATURA (EDITORA SCIPIONE)
- ✓ O SIGNO DOS QUATRO – ARTHUR CONAN DOYLE (ADPTAÇÃO LAURA BACELLAR) - SÉRIE REECONTRO (EDITORA SCIPIONE)
- ✓ 7 HISTÓRIAS DE GELAR O SANGUE- ANTÔNIO SCHIMENECK(EDIÇÕES BESOUROBOX–LÊ)
- ✓ DOM QUIXOTE- MIGUEL DE CERVANTES (EDITORA FTD)

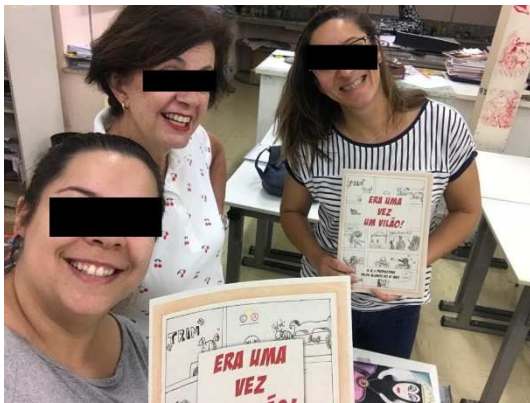
9º ANO

- ✓ FRANKENSTEIN - MARY SHELLEY (ADAPTAÇÃO: CLÁUDIA LOPEZ) -REENC LITERATURA – (EDITORA SCIPIONE)
- ✓ QUE AZAR, GODOFREDO ! – ALEXANDRE AZEVEDO – (EDITORA SARAIVA)
- ✓ HISTÓRIAS DE SHAKESPEARE VOL.2 – WILLIAM SHAKESPEARE (ADAPTAÇÃO: CHARLES E MARY LAMB) – (EDITORA ÁTICA)
- ✓ DESAFIOS DE CORDEL – CÉSAR OBEID(EDITORA FTD)
- ✓ UMA VONTADE LOUCA – ANA MARIA MACHADO – (EDITORA ÁTICA)
- ✓ O OUTRO GUME DA FACA – FERNANDO SABINO – (EDITORA ÁTICA)

Fonte: acervo da professora Yara

Anexo E: Alunos e professores do Colégio São Jorge participando de práticas escolares de leitura literária desenvolvidas pela professora Laura/ Trabalhos de alunos- 2017/2018





Fonte: acervo da professora Laura