

PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES À LUZ DA BNCC

LITERARY READING PRACTICES IN TRAINING: EXPERIENCES AND REFLECTIONS IN LIGHT OF THE BNCC

Recebido: 31/03/2023

Aprovado: 06/06/2023

Publicado: 31/07/2023

DOI: 10.18817/rlj.v7i1.3234

Soraya de Melo Barbosa Sousa¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-7461-8212>

Adriana das Chagas Pereira da Silva²

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3824-1390>

Tayane Fernandes dos Santos³

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3713-9175>

Resumo: Este artigo apresenta um recorte sobre os resultados do projeto de extensão – PIBEX/UEMA, desenvolvido no período de 2021-2022. Tem como objetivo, compreender como professores e/ou futuros professores de Letras Português e de Pedagogia refletem sobre seus processos de letramento literário para uma atuação responsiva na educação básica, como formadores de leitores do texto literário, em conformidade com as orientações da BNCC. Como abordagem teórica, dispomos dos estudos de Cosson (2021), Street (2014), Zappone (2008), Soares (2012), Sousa (2020); Rojo (2009); Kleiman (2007), entre outros, que contribuíram para a compreensão de conceitos pertinentes como letramentos e letramento literário. Além do estudo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017:2018) sobre as orientações para práticas

¹ Possui Doutorado em Linguística Aplicada, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos - R.S (2020); Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2007); Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2001); Graduação em Letras/Português pela Universidade Estadual do Piauí (1990), Graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí (1988). É Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Piauí - UESPI/Teresina - e Professora Adjunta II da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA/Timon. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária. Pesquisa principalmente nos seguintes temas: Literatura de resistência e de viés fantástico. Literatura infantojuvenil. Literatura e ensino. Formação de leitores. Letramento Literário. E-mail: sorayasousa@professor.uema.br

² Atualmente é acadêmica de Letras-português da Universidade Estadual do Maranhão. Tem experiência em Letramento Literário com projeto de conclusão de curso voltado ao ensino de literatura e a formação do professor no processo de mediação desse letramento. Foi bolsista PROEXAE-UEMA 2021-2022 com trabalhos voltados a vivência do letramento literário a luz da BNCC com a necessidade de formar professores leitores e formadores de leitores de textos literários. Tem trabalho que envolve a língua italiana e a língua portuguesa a partir do processo de ramificação da língua portuguesa. E-mail: adrianasilva051997@gmail.com

³ Graduanda em Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Maranhão, Campus Timon. Foi integrante do Projeto de Extensão intitulado Vivenciando práticas de leitura literária na formação inicial para uma mediação significativa na formação de leitores do texto literário na Educação Básica à luz da BNCC (PIBEX - UEMA, biênio 2021/2022). Exerceu atividades de monitoria nas disciplinas Literatura Portuguesa das Origens ao Realismo e Metodologia do Ensino dos Letramentos. É integrante do grupo de pesquisa Estudos Interdisciplinares em Literatura e Linguagem - LITERLI, cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Tem interesse nas seguintes áreas: Literatura e Memória; Literatura Infantojuvenil; Literatura Fantástica e Insólito Ficcional e Letramento Literário. E-mail: tayanefernandesdossantos@gmail.com

de leitura literária na educação básica. Foram realizadas oficinas de leitura literária para uma vivência sobre o processo de letramento literário e uma reflexão sobre a futura prática dos participantes como mediadores na formação de leitores literários. Como resultado da atividade extencionista, apontamos a importância dessas experiências na formação do professor que lhes garanta a necessidade de uma autoavaliação sobre seu processo de letramento literário individual e enquanto formador de leitores como um processo contínuo e humanizador que ultrapassa os muros da Universidade. Dessa forma, com esse artigo esperamos contribuir para uma avaliação por parte dos cursos de Letras e de Pedagogia para uma formação inicial que promova experiências de práticas leitoras significativas para sua práxis docente.

Palavras Chave: Literatura; Letramento Literário; Formação de professores; BNCC.

Abstract: This article presents a section on the results of the extension project - PIBEX/UEMA, developed in the period 2021-2022. It aims to understand how teachers and/or future teachers of Portuguese Letters and Pedagogy reflect on their literary literacy processes for a responsive performance in basic education, as educators of readers of literary text, in accordance with the BNCC guidelines. As a theoretical approach, we have the studies of Cosson (2021), Street (2014), Zappone (2008), Soares (2012), Sousa (2020); Rojo (2009); Kleiman (2007), among others, who contributed to the understanding of relevant concepts such as literacies and literary literacy. In addition to the study of the Common National Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2017:2018) on the guidelines for literary reading practices in basic education. Literary reading workshops were held for an experience on the literary literacy process and a reflection on the future practice of the participants as mediators in the training of literary readers. As a result of the extencionist activity, we point out the importance of these experiences in the teacher's education that guarantees them the need of a self-evaluation about their individual literary literacy process and while reader's educators as a continuous and humanizing process that goes beyond the walls of the University. Thus, with this article we hope to contribute to an evaluation on the part of Literature and Pedagogy courses for an initial training that promotes experiences of significant reading practices for their teaching practice.

Keywords: Literature; Literary Literacy; Teacher Training; BNCC.

1 Iniciando o ciclo

Neste artigo apresentamos os resultados de algumas atividades realizadas durante o projeto de extensão (PIBEX/UEMA, 2021-2022), com foco nos processos de letramento literário de acadêmicos ou formados em Letras e em Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão, e a importância de uma ação reflexiva feita por eles sobre os seus processos de letramento literário, como uma questão primordial para que possam formar leitores literários no ensino básico.

Considerando as dificuldades que o ensino de literatura tem enfrentado na educação básica e os equívocos cometidos com as práticas de leitura literária pela escola nos últimos anos (ZILBERMANN, 2012; COSSON, 2021), buscamos promover eventos que suscitasse, por parte de acadêmicos e professores de Letras e de Pedagogia, a reflexão, a partir de vivências de leitura do texto literário e do que sugere a BNCC sobre práticas de leitura literária para, também, compreenderem a importância de sua atuação na formação de leitores de textos literários na educação básica. Para tanto, realizamos, metodologicamente, uma

atividade diagnóstica para analisar como se deu a inserção do texto literário na vida do público-alvo. Posteriormente, delineamos algumas oficinas para promoção de práticas de leitura literária, considerando as orientações da BNCC (2017, 2018), bem como os teóricos supracitados que deram suporte para as discussões sobre as concepções sobre letramentos e letramento literário.

Diante disso, este artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente apresentamos algumas discussões sobre o conceito de letramentos e letramento literário, em articulação com as orientações da BNCC (BRASIL, 2017; 2018), no que se refere, principalmente, ao campo de atuação artístico-literário e sua relação com outros campos das atividades humanas. Na sequência, destacamos os procedimentos metodológicos de planejamento das oficinas, e as discussões sobre parte do *corpus* produzido nessas oficinas, e as nossas considerações sobre o que propomos.

2 Discutindo sobre os letramentos

Para melhor desenvolver esse diálogo teórico conceitual, levamos em consideração as concepções sobre o ensino de literatura e a formação do professor como um dos protagonistas e mediador de um ensino significativo que promova os letramentos, em consonância com as práticas sociais nas quais os alunos leitores estejam envolvidos como partícipes.

2.1 Letramento ou letramentos? Eis a questão

Pesquisas acerca do conceito de letramento vêm crescendo cada vez mais nos últimos anos. O que é letramento? O que é alfabetização? São sinônimos? Ou não? Existe alfabetização sem letramento? Ou letramento sem alfabetização? Ou os conceitos se interligam? São muitas as questões que surgem, quando buscamos discutir e refletir sobre o tema, contribuindo para a ampliação das conceituações que teóricos, pesquisadores, professores, dentre outros, tecem na busca por desenvolver uma concepção acerca do termo letramento.

Segundo Magda Soares (2012), a alfabetização está ligada ao processo de aprendizagem da escrita e decodificação de códigos; e o letramento, ao uso social que o sujeito faz dessas práticas de leitura e de escrita, de acordo com suas necessidades sociais. Os dois termos, portanto, se distinguem, mas ao mesmo

tempo estão interligados. Dessa forma, mesmo que o sujeito não saiba ler e escrever, ele pode ser um sujeito letrado. Isto é, se estiver inserido em práticas nas quais a leitura e a escrita estão presentes, e mesmo que participe delas por intermédio de outros que lêem ou escrevem para ele; se diante do que é lido possa se posicionar frente ao mundo e às pessoas com as quais interage, o indivíduo está inserido em práticas sociais de leitura e de escrita, tornando-se, assim um sujeito letrado.

Nessa perspectiva, as pessoas participam de práticas de letramentos nos mais variados contextos sociais, históricos e ideológicos, e de acordo com seus objetivos e interesses em comum. Portanto, para os pesquisadores da área, como Barton (1998) e Street (2014), há múltiplos letramentos em que as pessoas podem estar envolvidas, durante suas vidas, conforme as diversas esferas sociais, em que atuam.

Em seus estudos sobre o papel da escola na educação, Street (2014, p. 9), configurou dois modelos interpretativos de letramento. O primeiro é o que o autor, denomina de modelo autônomo ou dominante, que “[...] reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas nos sujeitos”, ou seja, o letramento tem um caráter meramente mensurável das capacidades de escrita dos indivíduos. Tal concepção acaba por desconsiderar que os contextos sociais em que esses sujeitos se inserem são múltiplos e heterogêneos, resultando em um tratamento homogêneo de ensino e, conseqüentemente, em um ensino pouco significativo para o estudante.

Com base nisso, o teórico critica tal modelo preconizado na instituição escolar e defende um outro, ao qual denomina de ideológico, que busca compreender o letramento como prática social de leitura e de escrita, levando em consideração as transformações, no tempo e no espaço, em que os sujeitos se inserem, e é nessa concepção que se concebem diversos letramentos que perpassam o sujeito ao longo da vida.

Nesse sentido, em todas as práticas nas quais estamos inseridos, interagimos pela linguagem manifestada por meio de um gênero textual, materializado em textos, a partir dos quais as nossas necessidades sociais e individuais são atendidas. E por intermédio deles, os sujeitos se inserem em práticas letradas nos diversos âmbitos que não apenas os escolares e em todas as etapas da sua vida. Dessa forma, Kleiman (2007) defende que a escola deve acompanhar as transformações sociais,

e propiciar aos seus alunos maneiras de participar de práticas letradas, trazendo para o âmbito escolar o trabalho com os diversos gêneros, não apenas os meramente escolares.

Com as novas formas que o homem tem para se comunicar, interagir socialmente e articular diversas linguagens, questionamos: as práticas de leitura e de escrita nos últimos tempos, podem ser resumidas apenas à construção de sentido, feitas a partir da materialização de letras, grafias? Produções como *memes*, *podcast*, vídeo minuto, entre outros, não são capazes de comunicar algo? As respostas podem ser construídas, a partir de nossas observações de como a sociedade vem utilizando as diversas linguagens, de acordo com suas necessidades. Dessa forma, não nos comunicamos mais apenas por meio do texto escrito, mas também do visual, do sonoro, do corporal, e da articulação dessas multisssemioses, todas presentes em nossas interações. Essas configurações, advindas, entre outras questões, a partir do desenvolvimento e do avanço das tecnologias da comunicação e informação (TDIC'S), implicam uma necessidade de ampliação dos conceitos de leitura e de escrita e caracterizam outras manifestações de letramento, como os multiletramentos e os novos letramentos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio:

As práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de **multiletramentos**, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os **novos letramentos** remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente. (BRASIL, 2018, p. 478, grifo do documento).

Além disso, conforme Rojo (2009), o conceito de multiletramentos implica duas categorias, tanto a variedade de culturas como a multiplicidade semiótica de produção dos textos. Nesse contexto, entendemos o letramento como um conceito plural e construído social e historicamente. Várias raízes eclodem a partir do termo, caracterizando o que podemos entender como letramento escolar, letramento acadêmico, letramento digital, letramento literário, dentre outros. Estamos, a todo momento, inseridos em práticas de letramento e, conseqüentemente, desenvolvendo-nos e nos transformando socialmente.

Candido (2002) afirma que, a partir da leitura e da construção de sentidos que um sujeito faz da leitura de uma obra literária, por exemplo, ele pode ser impactado individualmente, formando-se e impactando a sociedade. Esse impacto que a literatura provoca no sujeito pode ser entendido como o que chamamos de letramento literário, pois ele pode conhecer a si e ao outro e humanizar-se, a partir da literatura. Tal tema será discutido no tópico a seguir.

2.2 Letramento literário: em busca de um conceito

Consideramos importante para uma formação crítica dos alunos na educação básica, e sua participação responsável nas relações humanas, o seu envolvimento nas diversas práticas de letramentos, em consonância com o letramento literário. Para Cosson (2021), esse processo ocorre quando vivenciado nas práticas sociais de leitura e de escrita, quando sua manifestação advém da experiência do leitor com o texto literário, de forma solitária e solidária e que, por vezes, a escola priva esse encontro com a literatura em um diálogo isolado:

Quando o professor determina a leitura de obras literárias, sua primeira ação parece ser a de comprovação da leitura, ou seja, conferir se o aluno leu efetivamente o texto. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvem a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mas precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e comunidade em que estão inseridos, uma prática significativa para que eles e para a própria comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, **sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos**. (COSSON, 2021, p.46, grifo nosso).

A partir da vivência literária, novas formas de viver em sociedade são postas. O olhar para si mesmo e para o outro são construções de sujeitos letrados que vivem a literatura, além do texto e da sala de aula. As práticas de leitura literária proporcionam o amadurecimento do leitor fruidor – sujeito protagonista no seu processo de compreensão leitora, por meio do diálogo com o texto literário, descobrindo-se um ser crítico, criativo e participativo nas/das diversas práticas, em diversos contextos sociais.

O letramento literário faz parte da vida da pessoa humana, e sua característica envolve todo o meio social ao qual pertencemos. Nesse sentido, para Sousa (2020), há uma relação do literário nos diversos espaços,

Associados a diferentes domínios da vida com objetivos e contextos específicos e, portanto, com práticas plurais, cujo uso social pode ser, por exemplo, a adaptação de textos literários para televisão, teatro, cinema; leituras não canônicas que estejam fora da tradição literária instituída pela academia ou que, mesmo estando à margem do cânone, já começam a ser estudadas pela própria academia; e a apropriação de textos cuja produção inicial não tenha o caráter de ficcionalidade, mas que são recebidos pelos leitores numa relação de ficcionalidade e de gratuidade. (SOUSA, 2020, p. 62)

O processo de aprendizagem não se limita à sala de aula, pois toda a bagagem social que carregamos, diante das práticas sociais, são apropriações significativas, desafiando-nos a sermos seres críticos, criativos e reflexivos, diante do tecido social. O letramento literário, portanto, constitui-se de ações e envolvimento do leitor/autor com a ficcionalidade e/ou realidade, a partir dos textos literários, em diálogo com diferentes gêneros, levando em conta os contextos sociais diversos, respeitando-se todas as manifestações tradicionais, locais e plurais.

O professor do ensino básico, como leitor e formador de leitores de texto literário, precisa buscar promover práticas plurais no ensino-aprendizagem desses leitores, de forma a proporcionar uma vivência literária, a partir de práticas sociais significativas e que façam parte do cotidiano dos seus alunos, proporcionando-lhes novas visões e produções de sentido das leituras feitas, além de novas possibilidades de produção textual, quando desafiados às adaptações e releituras desses textos para outros gêneros.

2.3 O letramento literário na BNCC: diálogo entre os campos artístico-literário e jornalístico-midiático

Nas orientações sobre as práticas de leitura literária na educação básica, a BNCC (2018) considera importante o envolvimento dos alunos nessa prática, a partir das culturas juvenis contemporâneas. Para isso, o campo em que os gêneros literários normalmente são produzidos e lidos não deve ser restrito apenas aos textos canônicos que a escola determina; mas deve haver uma diversificação com a presença e o diálogo com outros gêneros que corroboram para uma vivência literária

que contemple diversas culturas, que precisam ser foco de estudo, de pesquisa e de compreensão sobre as diferenças que constituem uma sociedade:

Diversificar, ao longo do Ensino Médio, produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, best-sellers, literaturas juvenis brasileira e estrangeira, incluindo entre elas a literatura africana de língua portuguesa, a afro-brasileira, a latino-americana etc., obras da tradição popular (versos, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) que possam aproximar os estudantes de culturas que subjazem na formação identitária de grupos de diferentes regiões do Brasil. (BNCC, 2018, p. 524)

O envolvimento com as diversas culturas proporciona ao aluno o conhecimento de outras realidades, em consonância com outros letramentos que fundamentarão seu entendimento, diante das leituras e da escrita de textos literários. A literatura canônica não precisa ser a única aclamada pelo professor e pelo aluno, dentro desse universo de sala de aula; mais que isso, é importante o envolvimento das culturas locais, e até mesmo das trocas de experiências advindas das diversidades desse mesmo ambiente. A experiência com a contemporaneidade é fundamental para o aprendizado e o entendimento do mundo e das novas realidades que fazem parte da vivência dos próprios alunos, em seus espaços diversos.

Para formar leitores fruidores, e até autores do texto literário, de acordo com as orientações desse documento, a escola deve proporcionar ao aluno; além do conhecimento das diversidades culturais e políticas, a formação de um leitor crítico que se posiciona diante dos desafios e das mazelas sociais, entre outros enredos ficcionais apresentados pela literatura, que entram em diálogo com a sua realidade: “Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer, na arte, formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BNCC, 2018, p. 523). Estabelecer relação ente a literatura e a sociedade é envolver-se nessas situações ficcionais atemporais que a literatura proporciona para que o leitor esteja preparado para uma inserção social, de forma que ele possa ser protagonista de seus argumentos e de suas ações.

A proposta do documento em questão é também trabalhar o campo artístico-literário em consonância com outro campo. Diante do campo jornalístico-midiático, podemos apreciar a relação estreita que contém os dois campos aqui pesquisados. No primeiro campo, trabalhando a leitura e a escrita literária, é possível vivenciar as

práticas sociais, ao adentrar nesse universo ficcional. Já o jornalístico-midiático, proporciona o conhecimento das práticas cotidianas refletidas, a partir das ações positivas e advindas também das problemáticas sociais divulgadas nas mídias. De acordo com a BNCC:

Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros. (BNCC, 2018, p. 522).

O campo jornalístico-midiático possibilita um envolvimento maior com as mídias digitais que estão voltadas aos novos letramentos. Os professores precisam buscar/praticar, nesse campo, a experiência e o envolvimento dos alunos com esses gêneros midiáticos que fundamentam o bem estar na sociedade; com reflexões e posicionamentos referentes aos acontecimentos. Atrelado ao artístico literário, é necessário que o professor possa envolver os diferentes gêneros, de conhecimento ou não dos alunos, e proporcionar essa produtividade e experiência.

2.4 O texto literário entre o ensino básico e o ensino superior: onde está o problema?

A leitura literária possibilita ao leitor ampliar seus horizontes em múltiplos sentidos, sejam individuais ou de maneira coletiva. Segundo Candido (2011), a literatura constitui-se um direito universal do ser humano, devendo, portanto, ser garantida a todos. A escola, como principal agência de formação do sujeito, possui fundamental papel na promoção desse direito. No entanto, em suas práticas, observamos, na maioria das vezes, o desenvolvimento de atividades que desconsideram o valor do texto literário na vida do ser humano, resumindo-o a simples objeto de estudo gramatical, linguístico ou histórico (COSSON, 2021).

Tais questões são reveladas na literatura e possuem importância na construção do texto ficcional, entretanto, relegar o texto literário apenas a essas pautas é deixar de lado sua função social, no processo de humanização do leitor,

em sua liberdade para buscar construções de sentido, diante da realidade ficcional e do confronto com sua vida pessoal e social. Quantas vezes não nos deparamos com livros didáticos ou atividades escolares que trazem questionamentos do tipo: qual a cor da casa do personagem tal? retire os adjetivos do poema; quantos anos tinha a protagonista? Questões vazias de sentido e descontextualizadas, que usam o texto literário como pretexto e não como centro das ações realizadas em sala de aula. O contexto explicitado, infelizmente, se faz presente em muitas escolas Brasil afora.

Nessa perspectiva, Todorov (2009) nos traz à reflexão:

Como aconteceu de o ensino de literatura na escola ter se tornado o que é atualmente? Pode-se, inicialmente, dar a essa questão uma resposta simples: trata-se do reflexo de uma mutação ocorrida no ensino superior. Se os professores de literatura, em sua grande maioria, adotaram essa nova ótica na escola, é porque os estudos literários evoluíram da mesma maneira na universidade. (TODOROV, 2009, p. 35).

A forma como o texto literário é trabalhado no ensino básico é, possivelmente, um reflexo da atenção dada a ele no ensino superior, na formação de professores, principais agentes de letramento literário. Portanto, se na universidade os discentes não são levados a refletir sobre o papel do texto literário em suas vidas, dificilmente, tomarão consciência de que sua postura, enquanto pedagogo ou professor de Língua Portuguesa, deverá ser de um leitor do texto literário, contribuindo e incentivando seus alunos para práticas de leitura literária.

Conforme Zilberman (2012), os textos literários levados para a sala de aula fazem parte de uma “antologia” previamente escolhida como a ideal. Essa organização privilegiou por muito tempo alguns tipos e gêneros de textos literários, em detrimento de outros; e isso foi se perpetuando, ao longo do tempo, criando-se a cultura do cânone, e deixando à margem os que não fazem parte deste. Não estamos aqui a declarar que os clássicos não devem ser lidos, pelo contrário, a proposta é de que sejam trabalhados, mas que sejam apresentadas aos alunos, desde o ensino básico, outras obras literárias também; para que possam conhecer a diversidade artística, cultural, humana e social por intermédio da literatura. E, até mesmo, para que eles, aos poucos, desenvolvam autonomia ao se apropriarem das diferenças entre essas multiplicidades da literatura e façam suas próprias escolhas literárias futuramente, como afirma Calvino (2007).

Seguindo essa linha de raciocínio, em sua tese de doutorado, a pesquisadora Sousa (2020), ressalta que:

Na verdade, na educação básica brasileira, o texto literário sempre fez parte do currículo e, portanto, da formação do leitor, mesmo antes de a literatura ser considerada pelas políticas de educação como saber disciplinar distinto. Sua leitura é sugerida nesses currículos com o objetivo de formar leitores na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o leitor está em processo de apropriação do código escrito, sob a responsabilidade do licenciado em Pedagogia, e, nas séries finais do Fundamental e no Ensino Médio, com a mediação do licenciado em Letras, por meio da literatura infantojuvenil e com leituras de obras canônicas, como capital cultural, respectivamente. No entanto, muitas dessas práticas são equivocadas, pois a leitura dessas obras se restringe ao objetivo de extrair delas valores pedagogizantes, como comportamentos, crenças e normas que representam o poder constituído da sociedade, ou ainda como exemplo de norma linguística a ser seguida. (SOUSA, 2020, p. 52).

O pensamento de Sousa (2020), vai ao encontro do que Candido (2002), discute em *A literatura e a formação do homem*, em que defende que a literatura não tem o compromisso de ser pedagógica, mas faz-nos viver, trazendo à reflexão sobre a nossa própria realidade, a partir desse viver que é consequência; sem, no entanto, limitar-se apenas a isso. Segundo a pesquisadora, os professores em formação inicial ou já formados precisam tomar consciência da importância da leitura literária em suas vidas, e como isso implica em seus processos de formação de leitores literários no ensino básico; pois, desse modo, os alunos se desenvolverão de maneira crítica, reflexiva e ética, aprimorando e desenvolvendo competências e habilidades de resolver os dilemas e questões que se apresentem a ele em suas diversas práticas cotidianas.

Articulando o pressupostos teórico-críticos de autores como Todorov (2009), Candido (2011; 2002), Cosson (2021), Sousa (2020) e Zilberman (2012), compreendemos que a literatura pode ser capaz de nos aproximar de nós mesmos e do outro, possibilitando-nos enxergar questões de nossa própria realidade, despertadas, a partir da leitura de um texto literário. Para tanto, a leitura literária no ensino básico e superior precisa ter seus pressupostos ultrapassados revistos e reconfigurados, passando a considerar a literatura como peça-chave nos processos de ensino que a envolvem, não sendo um fim em si mesma, mas além de si mesma. Diante disso, é notória a necessidade de uma reestruturação nas ações docentes tanto na formação, quanto nas instituições de ensino básico para um trabalho que tenha, realmente, o texto literário e o leitor, como protagonistas dessas práticas.

3 Processos metodológicos

Como já afirmamos anteriormente, o trabalho partiu de uma metodologia do tipo bibliográfica, com a discussão sobre as concepções, aqui apresentadas nas primeiras seções, a partir das quais foram elaboradas oficinas como ação extensionista. E como produto dessas ações, analisaremos neste artigo uma parte das produções feitas pelos participantes, de forma qualitativa.

O público alvo das oficinas foram alunos e professores formados em Letras e em Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão. A escolha desses colaboradores justifica-se pelo papel que os profissionais dessa área têm em incentivar e formar leitores fruidores, críticos e criativos, dentro do espaço educacional; proporcionando-lhes um contato íntimo e reflexivo com o seu processo de letramento literário. Para que, de fato, o professor venha a ter êxito dentro do seu processo educativo com o texto literário, é necessário que ele vivencie práticas leitoras literárias em sua formação inicial.

Visando promover tais práticas ao nosso público alvo, primeiramente organizamos um formulário com questões diagnósticas que contribuíram para construirmos um perfil dos participantes, enquanto leitores do texto literário; e, dessa forma, traçar atividades de intervenção, a partir das realidades identificadas.

Organizamos dois ciclos de oficinas, cada um com cinco encontros, nos quais foram feitas socializações das construções de sentidos, a partir da leitura de textos literários, e de outros gêneros sugeridos pelo campo artístico-literário; além de possíveis diálogos com gêneros textuais discursivos do campo jornalístico-midiático. Propomos uma avaliação dos participantes sobre o seu próprio processo de letramento literário, além de uma discussão sobre o que defende a BNCC em seu campo de atuação artístico literário e a sua relação com os demais campos para uma educação que contemple as diversas práticas de letramentos, vivenciadas pelos alunos fora dos muros da escola.

Os gêneros escolhidos foram baseados em narrativas curtas que incentivaram as socializações, durante as oficinas, e contribuíram para o conhecimento de novos textos e gêneros textuais/discursivos, a partir do contato semanal com as obras literárias. Para finalizarmos a primeira das oficinas, propomos que os participantes desenvolvessem planos de aula sobre práticas de leitura

literária, em determinado ano do ensino fundamental ou do médio, para discutirmos as possibilidades de uma aplicação do que sugere a BNCC sobre essas práticas; além de uma autoavaliação sobre suas futuras práticas docentes.

Desse modo, destacamos três importantes práticas dos participantes: a resposta ao questionário no *Google* formulário; as socializações, com base em textos literários, músicas; e a produção de um plano de aula, desenvolvido em duplas, trios ou de forma individual, em articulação com os parâmetros da BNCC. As respostas ao questionário e os planos produzidos e socializados pelos participantes constituem o *corpus* que analisamos a seguir.

4 Analisando as vivências de práticas de leitura literária

Visando preservar a produção acadêmica dos participantes selecionados para análise, contaremos com pseudônimos, pensados a partir dos autores dos textos literários utilizados nas oficinas.

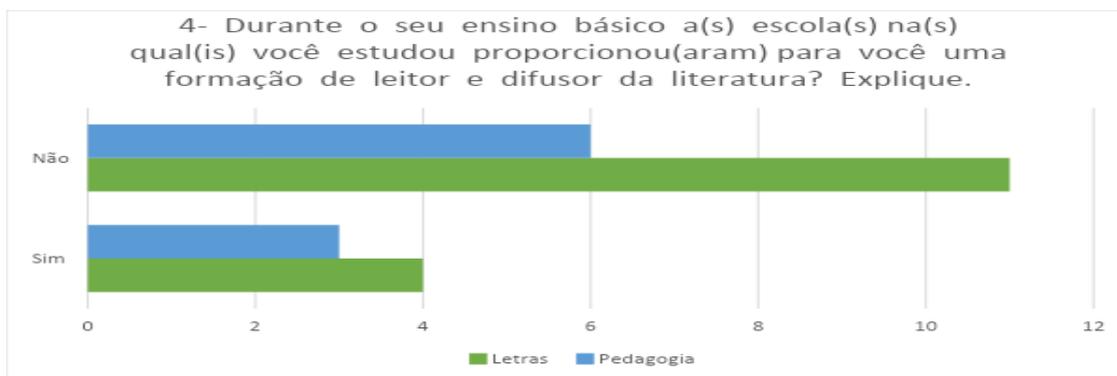
4.1 Formulários

Os formulários foram produzidos pela equipe executora, diante da necessidade de termos um diagnóstico sobre o público que participaria das oficinas, quanto ao seu envolvimento com a literatura e suas expectativas para a atuação profissional. Para tanto, as questões envolviam aspectos relacionados à influência da escola e da família na sua formação leitora, e ao seu papel na promoção do letramento literário dos educandos no ensino básico. Foram feitas 7 questões, das quais, para esta análise, vamos focar em duas: questões 4 e 6.

A questão 4 visava investigar a influência da escola na formação literária dos colaboradores, ou seja, as contribuições do ensino básico nesse processo. Tivemos 24 respostas, das quais 6 colaboradores do curso de Pedagogia e 11 do curso de Letras Português revelaram que em suas escolas de ensino básico não houve o

incentivo à leitura literária. Enquanto, apenas 3 colaboradores de Pedagogia e 4 de Letras revelaram ter tido tal incentivo, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Quantitativo das respostas à questão 4



Fonte: As autoras, 2022

Diante desse resultado, notamos a realidade com que era, e ainda, é tratada a literatura em muitas escolas, desconsiderando sua importância social para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos alunos. Esse contexto reforça o pensamento de Cosson (2021) de que muitas escolas fazem uma historicização da literatura ou como pretexto para trabalhar apenas aspectos gramaticais. O que pode ser confirmado pelas respostas dadas por alguns dos participantes:

Não. Havia uma preocupação exacerbada com o ensino de Português e Matemática, mas as aulas de Português estavam mais voltadas para o ensino de gramática. (Murilo, Formado em Pedagogia).

Não. Literatura estava orientada para um estudo histórico de escolas literárias apenas. (Carlos, Cursando Letras Português 6º período).

Sinceramente não muito, a escola não foi meu maior influenciador em leituras de obras literárias, pois as escolas nas quais eu estudei o ensino básico eram muito carentes de obras ao ponto de não poder proporcionar uma biblioteca para os estudantes. (Conceição, Cursando Letras Português 8º período).

Segundo Street (2014), muitas instituições educacionais têm uma preocupação maior em medir o conhecimento dos alunos, acerca dos textos, desconsiderando os sentidos e as finalidades que os educandos atribuem aos usos desses textos em suas práticas cotidianas. Com o texto literário a realidade não é diferente, como podemos observar nas respostas acima. É interessante enfatizar o posicionamento crítico dos participantes em relação a essa maneira de se tratar a literatura na escola. Tal posicionamento reflete uma consciência sobre a importância

de práticas de leitura do texto literário na escola, e do papel do professor na mediação dessas práticas.

A questão 6 pedia uma reflexão sobre a importância de o professor ser um leitor de textos literários para a sua atuação como formador de leitores de textos literários. Ana fez o seguinte comentário:

Ser um profissional formador de leitores exige de mim que eu tenha um repertório e goste de ler para que assim eu seja capaz de incentivar e trabalhar a leitura de uma forma significativa. Ser uma leitora ativa fará com que como profissional, eu tenha (na teoria) uma capacidade de abranger a forma de como trabalhar práticas leitoras de uma forma mais eficiente.

Diante da resposta, podemos destacar uma sensibilidade e responsabilidade da participante diante da missão de formar leitores, sendo também uma leitora que fará da sua experiência a partilha e mediação do conhecimento em sala de aula. O incentivo, como defendido acima, revela a necessidade de um ensino de literatura que traga resultados para os alunos, possibilitando-lhes, a partir da vivência literária, uma reflexão para as produções de sentido, e ações no enfrentamento das suas necessidades pessoais e sociais. É importante destacar que o engajamento literário advém do gosto e da apreciação crítica da leitura literária; e não como uma obrigação; pois, dessa forma, não ocorre o processo de fruição, resultante dessa prática leitora.

Somente por meio dessas práticas o professor em formação experiencia realidades distintas, ora como sujeito leitor, ora como mediador, no desenvolvimento do processo de letramento literário de seus alunos. No entanto, precisamos refletir sobre o ensino de literatura na formação desses profissionais para que a crítica feita por Todorov (2009) sobre a educação básica ser o reflexo do ensino nas universidades.

4.2 Planos de aula

Dentre as práticas dos participantes, analisaremos, neste tópico, trechos dos planos de aula produzidos por eles, com base nas orientações da BNCC. Os planos demonstraram os saberes incorporados, a partir das novas visões sobre o ensino de literatura e a necessidade de formar leitores de textos literários.

Segue abaixo um pequeno fragmento de um plano de aula que, em sua metodologia, traz a leitura de poemas visuais, no ensino fundamental, objetivando explorar o processo criativo do aluno. No plano redigido por Cecília e Adriana é proposta uma metodologia para o desenvolvimento da reflexão e da criatividade por parte dos alunos, a partir de poemas visuais (caligrama, concretas, cinéticas e outros):

3º momento: estabeleceremos reflexão a partir das imagens formadas por meio dos versos dos poemas visuais, e como auxiliam na interpretação dos estudantes juntamente com o processo criativo. Ademais, proporcionaremos diálogos entre o meio social e cotidiano.

Nesse planejamento, a partir da temática apresentada, houve a preocupação em se trabalhar o texto, de acordo com os eixos das práticas de linguagem e as habilidades necessárias para o processo produtivo dos alunos, de forma autoral, de acordo com a sua produção de sentidos dos poemas lidos.

Além do processo criativo do aluno na educação básica, podemos destacar a proposta das participantes no sentido de proporcionar, não somente a temática abordada no poema, mas buscar envolvê-la com o cotidiano do aluno e seu meio social. Dessa forma, é possível destacar um engajamento que não se prende apenas à sala de aula, mas possibilita ao aluno a relação do poema com a sociedade através do diálogo transdisciplinar.

A Base Nacional Comum Curricular (2017; 2018) orienta o estudo com diferentes gêneros, priorizando os gêneros mais itinerantes com a realidade de sala de aula e fora dela, para buscar um aprendizado eficaz e solidário, levando em conta o envolvimento dos alunos nesse processo de ensino-aprendizagem. Diante das explanações nas oficinas, foi defendida a ideia de envolver os alunos no processo de construção, estilização e produções de sentido que impulsionem o seu senso crítico, criativo e reflexivo. Vejamos o segundo exemplo de plano de aula, cuja metodologia inclui esses processos discutidos anteriormente:

3-Aula. Levar materiais para a aula como: cartolina, tesoura, cola, pincel e livros velhos. Pedir aos alunos que de forma criativa expressem o que entenderam e aprenderam com a leitura e impressões que foram feitas na aula anterior, podendo ilustrar em forma de desenho, cartazes, charges, dramatização ou contação de história. (Antes disso alguns exemplos criativos devem ser dados na primeira aula).

Podemos ver nesse outro plano de aula das participantes, Marina e Clarice, que se sugere o estudo dos gêneros, a partir da proposta de leitura de uma obra, com uma produção textual, na qual os alunos têm a liberdade de expressar sua produção de sentidos, através de outro gênero de sua preferência. O objeto de conhecimento referido pela BNCC, de acordo com as participantes, no plano em análise, é a reconstrução das condições de produção, circulação e recepção, apreciação e réplica, a partir da prática de leitura e escuta compartilhada, desenvolvida pelos gêneros literários propostos.

A forma de expressão definida na atividade prática deixa livre para o aluno escolher de que forma irá apresentar seu entendimento e a produção de sentido, obtidos na leitura literária feita na aula. Estimular o aluno à criatividade, depois de uma leitura, torna-se uma prática condizente com o que sugere a BNCC. Dessa forma, podemos considerar que as acadêmicas, ao elaborarem o plano de aula, têm conhecimento sobre a necessidade de um ensino literário de qualidade que estimule a imaginação, o envolvimento e a criticidade do aluno em relação à sua realidade.

Diante dessas análises, é importante destacar a relação necessária entre a leitura e a escrita nas experiências com as obras, a partir de práticas significativas. A literatura não é um conhecimento técnico e tabulado, a partir de um objeto identificado como o livro, mas trata de uma representação de mundo e de homem, a partir do olhar de um homem empírico, inserido numa realidade historicamente situada. A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência (COSSON, 2021), numa relação de empatia com a realidade ficcional.

Quanto à área de Pedagogia, destacamos o plano de aula da participante Cléo que desenvolveu uma proposta, visando a trabalhar com o poema *O nome da gente*, de autoria de Pedro Bandeira, no 2º ano do ensino fundamental, anos iniciais. A seguir, trazemos sua metodologia na figura abaixo:

Figura 1 – Plano de aula de discente do curso de Pedagogia

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- No primeiro momento, mostrar à classe no data show a imagem de Pedro Bandeira, falando um pouco sobre sua vida e mencionando alguns de seus livros;
- Depois no segundo momento, apresentar para a classe uma contadora de histórias (explicando o que ela faz e a sua importância) que a convite da professora, irá declamar para turma o poema em questão. Em seguida, pedir que façam com as cadeiras um semicírculo para que a contadora de histórias possa começar a leitura do poema. E ao final depois da apresentação e dos agradecimentos, pedir às crianças que exponham o que entenderam do poema, se gostaram, da parte que mais gostaram, se concordam com o que diz o poema e deixá-los livres para se expressarem e quem quiser pode falar sobre seu próprio nome.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2022.

Em seu plano de aula, Cléo, em um primeiro momento, traz o que Cosson (2021) chama de introdução, ressaltando a importância de o professor introduzir, mesmo que brevemente, uma contextualização sobre a vida do autor e suas obras. Além disso, observamos como a participante planeja ampliar os horizontes literários dos alunos, a partir do seu contato com uma contadora de histórias. Observamos que Cléo tem conseguido articular os conhecimentos, compartilhados durante os encontros das oficinas, e sua atuação em sala de aula. Além disso, notamos em seu plano de aula uma preocupação em levar os educandos a refletirem, a partir das construções de sentido com a leitura do texto literário, a relacionarem a literatura à própria vida, como sugere Cosson (2021), ao propor que os alunos pudessem falar sobre seus nomes.

A literatura tem muito a contribuir, nesse período inicial de aprendizagem dos alunos. Por isso, é importante o seu contato, já nessa fase, com os mais diversos gêneros; dentre os quais destacamos os que se encontram no campo artístico-literário, pois a literatura pode instigar a imaginação e a fantasia do aluno, contribuindo para sua emancipação enquanto sujeito social.

Outro plano de aula que destacamos é o desenvolvido pela dupla que chamaremos de Ana e Coralina, ambas do Curso de Letras. A sua proposta é trabalhar com o conto *Maria*, de Conceição Evaristo, em articulação com outro gênero, o artigo de opinião. A seguir, temos a metodologia descrita pela dupla:

Figura 2 – Plano de aula de uma dupla

METODOLOGIA	
ABERTURA	
SEQUENCIA DE ATIVIDADES	<p>No primeiro momento será lido o conto "Maria" e faremos breves comentários sobre os temas que podem ser abordados nos artigos que os alunos irão produzir. O objetivo é que os mesmos citem: pobreza, desigualdade social, violência, entre outros.</p> <p>No segundo momento serão distribuídos a folha de rascunho e a folha definitiva para que as produções possam ser feitas.</p>

A construção de sentidos, a partir da leitura de um texto literário sugerida como atitude responsiva, através da produção de um gênero textual pertencente a um outro campo de atuação – como o jornalístico-midiático –, confirma as orientações da BNCC, de que os alunos devem ser vistos como *designers* da linguagem, ao desenvolver diversas práticas letradas, de acordo com as necessidades que lhe surgirem. No documento, o termo *design* é conceituado em sentido amplo,

alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais ('economias criativas', 'cidades criativas' etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. (BNCC, 2017, p. 70).

Embora não abarque tudo isso, posicionar-se em um artigo de opinião ou construir sentidos, a partir da leitura de um texto literário, também pode ser entendido como uma transformação, tanto individual como coletiva. Tanto a leitura e a produção do aluno, envolvendo um ou outro dos gêneros citados podem ocasionar reflexões e debates sobre diversas temáticas, podendo suscitar nos alunos ideias e ações de mudança na sociedade.

A leitura literária possibilita ao aluno uma visão de si e do mundo de maneira ampliada. Dessa forma, a construção de sentidos, a partir da produção textual de artigos de opinião é uma proposta dinâmica que corresponde às necessidades que os leitores têm em se posicionar sobre o que o texto ficcional pode representar sobre a realidade vivida por eles. Tanto com a leitura do conto *Maria*, de Conceição Evaristo, como com a produção de artigos de opinião, os alunos estarão desenvolvendo, não uma escrita qualquer ou sem sentido, mas com uma finalidade específica e de cunho social e crítico. Logo, são práticas de linguagem significativas e possíveis de ocorrer nas diversas práticas sociais em que os alunos estiverem inseridos.

Consideramos, portanto, que as oficinas promovidas nos encontros produziram reflexões sobre as futuras práticas docentes dos participantes, bem como a consciência de seu papel, enquanto formadores de leitores literários no ensino básico.

5 Algumas considerações

No decorrer desse artigo, buscamos compreender como os acadêmicos veteranos e egressos do Curso de Letras e de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão, refletem sobre seus processos de letramento literário, enquanto futuros formadores de leitores de textos literários, no ensino básico.

Durante as oficinas, obtivemos significativas produções de sentido realizadas pelos participantes os quais, a partir das obras lidas, puderam relacionar o lido com questões pessoais, sociais e educacionais. Os participantes demonstraram engajamento nas atividades propostas, nas quais foi visível o seu desenvolvimento, em consonância com as teorias discutidas, durante os encontros e as leituras literárias realizadas.

As reflexões tecidas neste artigo, ainda que breves, motivaram-nos a continuar nessa jornada de partilha de saberes sobre práticas de leitura literária, contribuindo para que outros professores e acadêmicos não só do nosso campo de pesquisa, mas de outros espaços educacionais, possam refletir sobre suas práticas de ensino de literatura e promover o letramento literário de seus educandos. Portanto, as oficinas desenvolvidas voltadas para a vivência de práticas de leitura literária, adotando-se a BNCC como documento norteador pode ser um dos passos importantes para promoção do letramento literário do professor formador de leitores literários no ensino básico.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf](https://www.mec.gov.br/bncc/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf) (mec.gov.br). Acesso em: 13 nov. 2021.

BARTON, D; HAMILTON, M. Understanding Literacy a social practice. In BARTON, D. *Local Literacies – Reading and writing in a community*. London and New York: Routledge, 1998. Cap. 1.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad. de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. A literatura e formação do homem. In: *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2002.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

KLEIMAN, A. Letramentos e suas implicações para o ensino de Língua Materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v.32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOUSA, S. de M. B. *Formação inicial de professores de língua portuguesa: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) -Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo: 2020.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

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

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Ibpex, 2012.