
LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DE PRÁTICAS E EVENTOS DE LETRAMENTOS PARA PRÁTICAS DOCENTES HUMANIZADORAS

Soraya de Melo Barbosa Sousa¹
Ana Maria de Mattos Guimarães²

Resumo: Apresenta-se neste artigo o resultado parcial do Projeto de Pesquisa de Doutorado, realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/PPGLA/Unisinos, com foco na análise do desenvolvimento das competências leitoras de professores em formação para o ensino de Língua Portuguesa. O objetivo é compreender como o aluno-professor reflete sobre o percurso de suas práticas leitoras do texto literário, e, através de oficinas/eventos de letramento literário, analisar como essas novas experiências e vivências podem lhe dar parâmetros sobre a sua prática docente e sua responsabilidade ética e social na formação de novos leitores. Utilizam-se, para tanto, as possibilidades analíticas do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2011, 2017). A partir da análise feita até o momento, sustenta-se a hipótese de que, se o futuro professor refletir sobre seu próprio processo de letramento, compreenderá melhor o percurso de letramento de seus alunos e a importância de seu papel na formação de leitores.

Palavras-chave: Letramento literário. Formação de professores. Interacionismo Sócio discursivo.

Introdução

Bronckart (2017), considerando que é literário “todo texto que, depois de um debate e de uma avaliação legítimos, é etiquetado como tal pelas formações discursivas do campo social concernente” (BRONCKART, 2017, p. 97-98), sustenta que a validade educativa geral da literatura está ligada ao permanente debate sobre os valores que orientam as atividades humanas e que os alunos, como futuros cidadãos, devem estar aptos a participar desse trabalho interpretativo permanente, a partir do qual se dá a sua autonomia e socialização. Dessa forma, ele pensa para o ensino da literatura dois objetivos complementares: propor um debate sobre a diversidade social e cultural, ao confrontar *corpus* de textos constituídos por literaturas universal, social e cultural; e proporcionar um debate filosófico, pela possibilidade de confrontar textos que, em sua estrutura enunciativa, testemunham a “evolução dos posicionamentos filosóficos em relação à questão do sujeito” (BRONCKART, 2017, p. 99). Além disso, o ensino da literatura é também ocasião de uma “formação linguística, de uma demonstração das múltiplas possibilidades, de fato infinitas, de estruturação e de reestruturação dos recursos da língua a serviço da atividade comunicativa” (idem, p. 99).

¹ Professora Assistente da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA – e Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Doutoranda em Linguística Aplicada – PPGLA/UNISINOS. sorayademelo@yahoo.com.br

² Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UNISINOS, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. anamguima@terra.com.br



A partir desses pressupostos, busca-se, nesta investigação, refletir sobre o percurso do aluno, futuro professor, nas suas práticas como sujeito leitor e na compreensão de seu papel na formação de leitores. A partir dessa reflexão, de forma conjunta com esses alunos, pretende-se co-construir conhecimentos que possam levá-los a traçar estratégias para a sua autoformação, além de criar metodologias para sua atuação como profissional de Letras. Nesse sentido, pretende-se desenvolver alternativas para uma educação que inclua, nas diversas práticas de linguagem, de forma autônoma e participativa, a leitura literária.

Parte-se de uma leitura sobre o mais recente documento norteador para o ensino da Educação Básica no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Acrescentam-se alguns conceitos, como o papel do letramento literário na formação de professores e de cidadãos críticos e atuantes em todas as práticas sociais em que estiverem interagindo e dando sua resposta ativa para a realidade que se lhes afigura. Para esse fim, constituem-se como bases conceituais os estudos sobre os letramentos (STREET, 2008, 2013, 2014; BARTON, HAMILTON, 1998; KLEIMANN, 2005, 2007, 2014, 2017), sobre a leitura literária (COSSON, 2013, 2014, CANDIDO, 2004), entre outros. E, sob a luz do Interacionismo Sócio Discursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2006, 2011, 2017; GUIMARÃES, MACHADO e COUTINHO, 2007, BAKHTIN, 2003, 2016) e do conceito de atividade responsiva ativa (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981, 2003, 2016), objetiva-se compreender o percurso feito pelo aluno-professor no desenvolvimento de seu letramento literário, nas suas diversas práticas escolares e sociais.

1 O letramento literário na educação básica

A Base Nacional Comum Curricular (2017) traz, dentre as competências específicas de língua portuguesa, atribuídas ao ensino fundamental, a que se refere ao desenvolvimento do senso estético: “fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, (...) para participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas” (BRASIL, 2017a, p.85). Observa-se nessa competência uma ampliação do conceito de literatura canônica ou alta literatura para uma concepção mais contemporânea e menos reducionista, abrangendo as diversas manifestações literárias, produzidas pelas mais diversas vozes, que dão à sociedade uma visão mais ampla da realidade, além do diálogo com as demais manifestações artísticas. Outra importante orientação é a de que, através dos diferentes campos de atuação da vida humana, a linguagem escrita é uma das formas de interação do homem para que ele possa participar da cultura letrada, construir conhecimentos e ser protagonista em suas práticas sociais. Para isso, destaca, entre outros campos que devem ser contemplados nas práticas de linguagem, o campo artístico-literário, cuja relevância está no exercício da empatia e do



diálogo, pois tanto a arte como a literatura permitem o contato do aluno com diversos valores, comportamentos, crenças, desejos e conflito, para **“reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente”** (BRASIL, 2017a, p. 137, grifo nosso). O que era uma lacuna em documentos anteriores.

Na sequência das orientações sobre esse campo, a Base recomenda o contato com manifestações artísticas, de forma particular, a arte literária para a formação do leitor literário, enfatizando-se o desenvolvimento da fruição para a compreensão da dimensão estética de leitura e escrita; além da ênfase na dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora da literatura, para garantir a formação de um “leitor-fruidor” como aquele que se implica na leitura dos textos; que seja capaz de desvendar as múltiplas camadas de sentido, “de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura” (BRASIL, 2017a, p. 134).

Além da ênfase dada à função social da literatura, há uma preocupação em explicitar o conceito de fruição, através do próprio agente que desempenha essa ação: o “leitor-fruidor” que, além de leitor com todo o sentido que lhe é inerente, é um agente, um leitor que pactua com o autor, desde a gênese do gênero até a sua condição de co-autor, numa reação responsiva sobre o que leu, diante de seu contexto de leitura.

No que se refere à função da escola como mediadora do processo de formação de leitores literários, Riter (2013) apresenta o que ele chama de mito às “pseudoverdades” que povoam esse processo: ler é prazer, ler é um ato de liberdade, livro é caro, e o mito de que a partir do 5º ano as crianças perdem o gosto pela leitura. Muitas vezes essas verdades são incorporadas pela escola e servem como justificativas para a definição das atividades e estratégias metodológicas para o ensino de literatura, dentro das competências na área de linguagens. Dependendo de como elas são compreendidas pelos profissionais da educação, pode-se falar, ou não, de um letramento literário efetivo.

O mito talvez mais presente nas escolas, a partir do século XX, e que ainda reflete muitas práticas de professores que se veem comprometidos com a leitura literária em seus planos de ensino é o de que “ler é um ato de liberdade”. Se o professor disponibiliza textos literários para que os alunos possam escolher o que querem ler, essa atividade pode ser bem-vinda para que o aluno possa ter o contato com vários livros e se sinta convidado a escolher um, para lê-lo. Entretanto, esse seria o primeiro passo para promover o contato do aluno com o texto, mas, para que o aluno possa atingir maturidade leitora e tenha autonomia para formar sua própria biblioteca, como diz Calvino (2007), a escola deve ser mediadora nessa relação aluno/ leitor/obras com atividades desafiadoras, seguindo critérios estabelecidos por um leitor maduro que deve ser o professor. Assim sendo, novas



metodologias devem ser pensadas para indicar os caminhos possíveis para a produção de sentidos que a obra suscitará, a princípio, a partir de uma leitura individual, mas orientada; seguida de um espaço para troca dos diferentes olhares que os outros leitores deram à mesma obra.

Na percepção de Riter, com a qual concordamos, há um abismo metodológico entre a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental e as séries finais desse nível de ensino. No primeiro momento, as práticas metodológicas priorizam o prazer meramente frutivo e a liberdade de escolha dos títulos, impedindo uma orientação de qualidade do professor, levando a criança a uma prática rotineira e sem compromisso com as leituras feitas. Já nas séries finais, a leitura passa a ser avaliativa, e o caráter de obrigação inibe o prazer que a leitura pode proporcionar. Dessa forma, das três funções da literatura, duas estão sendo negligenciadas: o conhecimento e o deleite. A reversão desse abismo pode se dar, a nossa ver, pela utilização do conceito de letramento literário, visto como um processo de imersão nas diversas funções de um texto literário.

Tinoco (2013) assevera que a escola não pode mais estar à margem dos acontecimentos sociais diários, ela deve adaptar-se à realidade educacional contemporânea e redirecionar o olhar do aluno à função cultural da leitura literária como veículo de conscientização social e fonte de prazer estético. Os valores estabelecidos pela sociedade como essenciais ou como prejudiciais a seus membros estão presentes nas manifestações literárias, tendo a literatura o poder de transcender a essas convenções, confirmando-as ou negando-as, propondo-as ou denunciando-as, constituindo-se, assim, como um importante instrumento de formação da personalidade de seu leitor.

Nesse sentido, a leitura literária traz às práticas de leitura uma dimensão pragmática porque dá ao leitor a possibilidade de compreender-se e compreender o outro, a partir de uma realidade apresentada pelo poder de criação verbal do autor que, inserido também nas práticas sociais, sugere possibilidades de experiências e de sentimentos múltiplos os quais, muitas vezes, fogem totalmente à representação da realidade concreta em que ele e seus interlocutores vivem. Talvez por esse motivo, torna-se (menos comprometedor? ou) mais oportuno explorar a dimensão estética inerente ao texto literário, eliminando-se dessa dimensão o como e o porquê de sua produção. Ou, ainda, apresentando-o como um discurso produzido por e para um universo de leitores seletos, cuja compreensão é inacessível ao leitor comum, cabendo-lhe apenas a (pré) apreciação estética que deverá ser reproduzida e pré-concebida como patrimônio cultural de um povo ou de uma comunidade.

Nesta pesquisa, busca-se uma concepção de letramento literário que atenda tanto à necessidade de apropriação de um conceito atualizado de leitura literária, a partir das funções de fruição, de conhecimento e de transformação e humanização do homem e do mundo em que ele está inserido, quanto a perspectiva de que os eventos de letramentos ocorridos entre os muros da escola possam transcender esses espaços físicos e temporais e se prolonguem ao longo da vida desse leitor



maduro, em todas as interações pessoais, profissionais e sociais. Parte-se da concepção de letramento como prática social – pensa-se, portanto, um letramento literário social – que extrapole a concepção de letramento escolar ou autônomo, regido por forças ou instituições sociais responsáveis pelo controle do agir e do pensar dos seus membros.

O letramento literário, nessa ótica, proporciona ao homem uma resposta ativa e responsável sobre as necessidades da vida, de seu trabalho e das relações e práticas sociais que o constituem como homem. Dessa forma, o ensino de Literatura é visto tanto como um meio de conhecimento do patrimônio cultural do homem e como meio de se experienciar o lúdico, a fantasia e a fruição, como, para além de tudo isso, instrumento de emancipação do homem na sua relação com os outros e com o mundo configurado pela linguagem (CANDIDO, 2004, 2007).

O professor de Língua Portuguesa, habilitado a atuar nos segmentos da Educação Básica, de 6º ao 9º ano e no Ensino Médio, tem uma formação acadêmica para atuar nos quatro eixos de ensino da língua – leitura, escrita, oralidade e conhecimento da língua e da norma. Recebe também uma formação em literatura da referida língua, assim como um domínio de saberes formais necessários a sua prática educativa. Na perspectiva de uma educação linguística, os letramentos são o principal objetivo da escola e, portanto, o ensino deve ser voltado para a leitura, a escrita e a oralidade no trabalho com gêneros textuais/discursivos para uma compreensão das culturas escritas e dos ambientes em que essa escrita esteja presente ou que também afete as práticas de oralidade, proporcionando ao aluno ser protagonista em suas práticas sociais ao ler, escrever, falar e ouvir textos orais ou escritos para ocupar seu lugar no mundo.

Contrariando a visão da leitura e da escrita enquanto técnicas e capacidades que se adquirem e, por isso, são independentes dos contextos onde são produzidas e usadas, Barton e Hamilton (1998) mostram, a partir da análise de práticas textuais de várias pessoas, em contextos formais e informais, como a leitura e a escrita são complexas atividades humanas, assentadas em relações sociais também complexas. Nesse sentido, assumem uma perspectiva social de letramento, ou seja, passam a entendê-lo como conjunto de práticas sociais, histórica e culturalmente situadas, e observáveis em eventos mediados por textos. Assim, práticas são processos sociais que ligam as pessoas entre si, são moldadas por regras sociais que regulam o uso e distribuição dos textos, mas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e interações sociais, ou seja, as pessoas discutem sobre letramento e dão sentido a ele. Nesse caso, são também internas ao indivíduo e, por isso, mais abstratas e menos observáveis. Num determinado contexto social, o letramento pode ser estudado a partir de atividades realizadas através de textos que suscitarão discussão e reflexão e novos textos. Esse episódio observável e situado é denominado evento de letramento. Os textos são parte dos eventos de letramento, pois é nessa e para essa prática que eles são produzidos e usados. Assim, para esses



autores, texto, práticas e eventos são componentes que dão à teoria do letramento social a proposição de que letramento é um conjunto de práticas sociais inferidas de eventos mediados por textos. Para esses pesquisadores, analisam-se eventos para compreender as práticas construídas pelas pessoas em suas relações sociais.

Barton (1994) aponta que, contrariando a ideia de letramento universal e de acesso à educação, os letramentos não estão distribuídos igualmente pela sociedade. Nesse sentido, Street (2013) faz uma distinção entre letramento (no singular) para referir-se à aquisição de habilidades – como ocorre nas abordagens dominantes em que se impõem concepções particulares como universais e neutras para que sejam incorporadas por diferentes classes sociais, grupos e culturas – e letramento como prática social que varia de um contexto para outro, de uma cultura para outra, variando assim, os efeitos dos diferentes letramentos em diferentes condições. Ou seja, os múltiplos letramentos variam de acordo com o tempo e o espaço, além de também serem contestados nas relações de poder.

Para Kleiman (2016), a construção da identidade profissional do professor decorre de práticas específicas situadas na esfera acadêmica que envolvem jogos de poder entre os sujeitos que dela participam: professores universitários e professores em formação. Assim, é importante que, na formação inicial, as práticas de letramento acadêmico levem o futuro professor a construir sua autonomia, encontrar sua própria voz e se constituir como agente de letramento. Desse modo, podem-se estudar as práticas letradas materializadas nos eventos de letramento, considerando-as como pertencentes aos letramentos acadêmicos, escolares, do local de trabalho, pois a esfera de circulação é o elemento central na modalização desses conceitos. Acrescenta, ainda, que no âmbito da discussão sobre letramento do professor podem-se contemplar os chamados “novos letramentos”, “letramentos multissemióticos” e “multiletramentos” (KLEIMAN, 2016, p. 41).

No caso da pesquisa em tela, merece atenção o modo como se deram as aprendizagens referentes à leitura do texto literário para os professores em formação, de que práticas tomaram e tomam parte, nas quais a leitura é central em variados domínios ou esferas discursivas como a escola, a casa, o espaço de participação social e outros âmbitos de suas vidas, e se estabelecem algum tipo de extensão ou interrelação entre esses âmbitos. “É preciso acessar o que foi construído, vivido e aprendido em relação à [leitura do texto literário], em contextos e situações específicos, em determinados quadros socializadores e ciclos de suas vidas” (VÓVIO, 2015, p. 49).

E, portanto, é a fusão, não só do prazer estético, como também das possibilidades de transformação de si e da percepção de mundo e de homem que a leitura literária proporciona ao leitor, que constitui a visão assumida aqui, nesta pesquisa, do que se pode denominar de letramento literário: não basta ler, é preciso reconfigurar o lido para agir no mundo.



2 Perspectivas de análise do letramento literário na formação inicial

Em artigo recente, Bronckart (2017) afirma que “a didática da literatura começa quando o debate (...) conduzem à atribuição do estatuto da literariedade; argumentos de ordem histórica, sociológica, psicológica, filosófica e linguística (...), [cuja] confrontação **é a entrada do aluno em um verdadeiro debate interpretativo**, (...) objetivos hoje atribuídos ao ensino da literatura (BRONCKART, 2017, p.110, grifo nosso). Voltando ao que se definiu anteriormente, pode-se aproximar a didática da literatura proposta por Bronckart ao que, talvez, se pudesse chamar de uma didática do letramento literário, no sentido de reforçar o papel social da literatura, como apresentado acima.

No estudo dos textos e dos gêneros, o ISD não faz diferença específica entre o texto literário e o não literário. Assim, a concepção de arquitetura textual, proposta por Bronckart (1999, 2006) pode abranger qualquer texto. O teórico afirma ainda que, para se definir uma atividade de linguagem, busca-se a produção do enunciado/texto que determinará a base de orientação para a ação de linguagem materializada na produção do texto, o qual incidirá sobre o contexto e será traduzido nas escolhas de unidades semânticas e sintáticas da língua que constituirão marcas da construção dessa base de orientação pelo enunciador que, dependendo de suas decisões, retira do intertexto o gênero que seja adequado para a sua situação de ação específica. Essa adaptação exige dele a sua capacidade linguística discursiva. Pela proposta do ISD, os textos deixam de ser analisados apenas como unidades do sistema da língua e passam a ser analisados em suas marcas pelas operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas que carregam características do mundo objetivo, social e subjetivo (BRONCKART, 2006). A arquitetura textual proposta opera em 3 camadas distintas, superpostas, mas que se entrecruzam, como num folhado: a infraestrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Para dar conta da infraestrutura textual, o primeiro passo é entender a situação da ação de linguagem em que se encontra o produtor do texto. Nesse sentido, é decisivo analisar o contexto de produção, visto como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é produzido” (BRONCKART, 1999, p. 93). Bronckart sustenta que, na infraestrutura, há um encaixamento que considera a situação de produção, o gênero de texto, o tipo discursivo e o tipo de sequência ou de planificação.

Se o texto é visto como uma unidade comunicativa, é necessário que haja coerência entre a situação da ação, verificada pelo contexto de produção e a escolha do gênero utilizado, e o funcionamento, por um lado, dos mecanismos de textualização e, por outro, dos mecanismos enunciativos. Os primeiros estão diretamente relacionados à progressão do conteúdo temático e atravessam o texto. Os segundos dão conta dos posicionamentos enunciativos e explicitam as modalizações que podem ser aplicadas a algumas partes do conteúdo temático. Entre essas marcas de



modalização, estão os modalizadores categorizados em modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As primeiras apresentam julgamentos sobre valor de verdade das proposições enunciadas. As modalizações deônticas imprimem um posicionamento mais argumentativo, assumido pelo enunciador, que pode apresentar obrigações de ordem social. As modalizações apreciativas traduzem um julgamento mais subjetivo, apresentando os fatos como bons ou maus a partir do olhar de quem avalia. E a modalização pragmática revela responsabilidades e intencionalidades que o enunciador assume (BRONCKART, 1999, p. 132). A abordagem dos mecanismos enunciativos (vozes e modalização) volta-se para a manutenção da coerência pragmática (interativa) de um texto. Por meio desses mecanismos, o agente-produtor procura esclarecer a significação da ação de linguagem do que enuncia e também o posicionamento daquele de quem emana essa significação, ao mesmo tempo em que expressa as modalizações.

O ISD faz, ainda, uma reanálise das operações que os tipos de discurso subentendem e faz intervir duas decisões binárias: a primeira – disjunção/conjunção – ou seja, as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado ou estão à distância das coordenadas da situação de produção do agente (Ordem do Narrar) ou não estão (Ordem do Expor). Na segunda decisão binária, as instâncias de agentividade verbalizadas podem estar postas em relação com o agente produtor e sua ação de linguagem (implicação), ou não (autonomia). A partir do cruzamento do resultado dessas decisões, produziram-se quatro “atitudes de locução denominados mundos discursivos: Narrar implicado ou Narrar autônomo e Expor implicado ou Expor autônomo” (BRONCKART, 2006, p. 14-15). A partir de análises distribucionais de unidades e de processos da língua francesa, foram identificados quatro tipos de discurso: o discurso interativo, o discurso teórico, o relato interativo e a narração. Tais tipos já foram inúmeras vezes validados para outras línguas, e diversos estudos sobre o português o demonstram (cf. GUIMARÃES; MACHADO; COUTINHO, 2007).

Seguindo-se o quadro teórico-conceitual aqui levantado e considerando-se que as obras de Bakhtin e de Volochinov (2003, 2016, [1929]) constituem um dos pilares do ISD, busca-se entender o conceito bakhtiniano de resposta ativa responsiva do leitor. No processo da comunicação discursiva, quando se passa ao objetivo real da comunicação, o ouvinte/leitor, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa em relação a esse discurso uma ativa posição responsiva: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente; o ouvinte se torna falante” (BAHTIN, 2016, p. 25).

O teórico ainda afirma que essa resposta não necessariamente ocorre imediatamente ao enunciado, ela pode também realizar-se numa ação, e pode permanecer como compreensão silenciosa ou, ainda, ser uma compreensão responsiva de efeito retardado e, posteriormente, respondido em



discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte/leitor. Esta última é mais comum na comunicação com gêneros da comunicação cultural, como, por exemplo, os gêneros da literatura. Assim, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e o próprio falante/autor está determinado a essa condição, pois espera uma participação ativa do seu ouvinte/leitor, a partir de uma concordância ou não, de uma mudança de comportamento ou de ação. Ele mesmo é um respondente por não ser, na cadeia discursiva, o primeiro a falar/escrever; seu enunciado faz parte de uma rede de relações com enunciados antecedentes e com os que o sucedem.

No caso de uma obra literária, por exemplo, o autor – sujeito do discurso – revela sua individualidade no estilo, na visão de mundo e em todas as estratégias utilizadas para produzi-la. Essa individualidade é que a separa no processo de comunicação discursiva do campo da literatura, das outras obras-enunciados que a precedem e que podem influenciá-la e das demais obras com as quais possa dialogar. Dessa forma, como réplica do diálogo, está disponível para a resposta do outro para sua ativa compreensão responsiva, haja vista que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Serão esses princípios que orientarão a análise que efetuaremos, a seguir, para mostrar a reflexão de um aluno de Letras sobre seu próprio processo de letramento literário.

3 A pesquisa desenvolvida

O objetivo da pesquisa é analisar o letramento literário em alunos de graduação em Letras – numa Instituição de Ensino Superior do Maranhão – a partir da investigação em práticas e eventos de letramento localizados em sala de aula, com a intenção de contribuir para práticas docentes orientadas para um processo de letramento de si e de seu agir na educação básica, especificamente no ensino fundamental. O problema que norteia este estudo passa pelas seguintes indagações: como o seu próprio processo de letramento literário é compreendido pelos professores em formação? Como a concepção de letramento literário pode ser resignificada ao longo dos eventos de letramentos proporcionados pelos laboratórios de leitura literária? Como se dá a transposição desses saberes para a Educação Básica, especificamente para o ensino fundamental, onde se pressupõe que o letramento literário se desenvolve?

Os participantes colaboradores da pesquisa foram alunos regulares do Curso de Letras da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, cursando o 3º período, na disciplina Prática de análise linguística e textos literários em Língua Portuguesa, com carga horária de 135 horas, das quais 3 créditos são referentes à prática curricular, numa escola de ensino fundamental, da rede de ensino



conveniada pela instituição, para transposição dos saberes apreendidos na disciplina. A escolha da IES justifica-se por ser o contexto de trabalho da pesquisadora e pelo qual se sente responsável por contribuir com ações que possam melhorar a qualidade do curso em que atua, bem como por entender que os alunos egressos do referido curso devem estar habilitados para um ensino de língua portuguesa que tenha os diversos gêneros textuais/discursivos como objeto de estudo, em que as práticas de linguagem – leitura e produção textual – possam ser o centro das práticas escolares.

A pesquisa-ação (TRIPP, 2005) foi dividida em dois momentos para efeito de visibilidade do percurso feito na ação investigativa e dos procedimentos metodológicos que serviram para a geração de dados. O primeiro momento se constituiu de um processo de reflexão sobre o letramento literário de cada professor em formação, durante sua condição de aluno da educação básica e de seu percurso no primeiro ano do Curso de Letras. Para essa etapa, optou-se pelos seguintes instrumentos de geração de dados: inicialmente, uma entrevista individual (avaliação diagnóstica) e semiestruturada em forma de uma conversa, com uma prévia seleção de questões acerca do tema, que serviu de diagnóstico sobre o letramento literário dos professores em formação até aquele momento em que se encontravam no Curso de Letras. Partiu-se, posteriormente, para atividades desenvolvidas pelos professores em formação, observação e filmagem das conversas de interação e de socialização das leituras de textos literários, feitas nos eventos de letramento (laboratório de leitura) e, posteriormente, pela produção do memorial de leituras desses professores, bem como por sua autoavaliação sobre a sua compreensão leitora, ao término da disciplina. O segundo momento, constituiu-se de elaboração de projeto de leitura de textos literários que contemplassem a criação de eventos de letramento propostos para transposição para turmas de 9º ano no ensino fundamental. Nesse momento, foi feita a observação das aulas de alguns professores em formação, na prática da disciplina, em escola de 9º ano do ensino fundamental, e a produção de dados audiovisuais registrados com a presença da pesquisadora.

A geração de dados para efeito de análise preliminar aqui apresentada foi feita durante os laboratórios de leitura, na disciplina especificada acima, ministrada pela professora pesquisadora, no período de agosto a dezembro de 2017, para 35 alunos. São produções escritas pelos alunos a partir das seguintes condições: no primeiro dia de aula, foi produzida uma avaliação diagnóstica com questões abertas (em anexo) para que o aluno-professor (referindo-se assim, a partir de agora, ao nosso colaborador na pesquisa, professor em formação inicial) apresentasse a percepção sobre si



mesmo, enquanto leitor, e sobre o papel da família e da escola na sua formação leitora do texto literário³.

Essa avaliação foi retomada, no final da disciplina, para uma autoavaliação por parte do aluno-professor sobre o percurso desenvolvido em seu processo de letramento, na perspectiva de se considerar a aprendizagem da leitura que se construiu da família à universidade. Nessa autoavaliação, considerou-se a possibilidade de o colaborador avaliar essas práticas leitoras como diversas ou até mesmo excludentes entre si, em busca de uma (re)configuração de sua experiência passada, em função de inquietações e indagações surgidas no seu processo de formação profissional (inicial), para a criação de um espaço de experimentação e subjetivação como “processo contínuo de integração e negociação de novos sentidos e posicionamentos, novos papéis e novas identidades” (SIGNORINI, 2005, p.123).

O gênero escolhido para os laboratórios de leitura foi a narrativa curta, como o conto em suas várias possibilidades de manifestação, o que, para Todorov (1992), na esfera do discurso literário, são chamados de subgêneros, tais como contos de enigma, contos modernos e contemporâneos, além de crônicas literárias. Tal escolha se deu pela possibilidade de, no intervalo entre um laboratório e outro, ser feita a leitura prévia por parte do aluno-professor para registro escrito de suas primeiras impressões sobre a recepção dos textos lidos. Tal registro foi feito em forma de memorial de leitura em que foi apresentada uma compreensão da leitura, a partir dos conhecimentos prévios e de mundo, além dos conhecimentos enciclopédicos incorporados aos seus saberes, a partir dos primeiros semestres no Curso de Letras.

Nos encontros semanais em que ocorreram os laboratórios de leitura, havia a socialização das recepções das leituras, de forma espontânea, no início, seguida de interações sobre as considerações que eram apresentadas. As considerações tidas como pertinentes, durante as discussões, eram escritas no quadro para uma sistematização, no final das atividades. Além disso, sempre se propunha uma releitura do texto em questão com possibilidade de uma nova compreensão e, portanto, uma nova produção escrita sobre essa recepção. A intervenção da professora era restrita à organização das discussões e encaminhamento das questões levantadas pelos alunos. Estes eram aconselhados a, durante a semana de leitura, registrar em seu memorial de leituras as dúvidas, as dificuldades de compreensão dos textos lidos, a reflexão sobre seu próprio letramento até aquele momento de formação. Ao final dessas atividades os alunos entregavam o seu texto produzido por ocasião da leitura feita na semana e eram estimulados a reler o texto, após as discussões realizadas no laboratório, na

³ As questões levantadas nessa avaliação diagnóstica foram feitas com base em quadro demonstrativo de questões feitas em grupos de discussão na pesquisa de Vóvio e Souza (2005).



possibilidade de produzir novo texto sobre a mesma leitura. O registro dos laboratórios de leitura foi feito através de gravação de material audiovisual por uma aluna monitora da disciplina.

A análise a seguir apresentada refere-se ao processo de letramento literário refletido por uma graduanda do Curso de Letras, acima especificado, cujo nome fictício é Mara. O *corpus* foi constituído pela Avaliação Diagnóstica feita no primeiro dia da disciplina, ministrada pela professora pesquisadora; pela autoavaliação, produzida no final dessa disciplina, na qual os questionamentos foram retomados da avaliação diagnóstica; e de trechos retirados do memorial de leitura da aluna, nos quais há uma análise dos textos literários lidos para socialização no laboratório de leitura. A análise também foi pautada pelo que prescreve a BNCC quanto às competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, na Língua Portuguesa, o que se espera de um aluno que ingressa num curso superior, nesse caso específico, o Curso de Letras, e o conceito de letramento literário que desenvolvemos anteriormente.

Em seguida, foi feita, nessa amostragem, uma análise da situação da ação de linguagem dos textos produzidos pela aluna, considerando-se alguns dos três níveis estruturais constituintes da arquitetura textual com base em Bronckart (2006; 2008; 2017), conforme foram necessários para esse fim: no nível da infraestrutura, os tipos de discursos presentes; no nível da coerência temática dos textos produzidos, os mecanismos de textualização empregados; e, no nível da coerência pragmática, os mecanismos de tomada de responsabilidade enunciativa e de modalização para analisar o grau de responsabilidade assumido pela autora no que foi dito nos textos.

Também foram analisados os julgamentos e as avaliações emanadas dessas vozes presentes, para verificar, no seu processo de letramento, a autorreflexão sobre o seu percurso de letramento, nas diversas práticas sociais ao longo de sua vida escolar e nos diversos domínios discursivos; a sua reflexão sobre o seu papel social como futura formadora de leitores; e seu posicionamento ativo responsivo diante do texto lido. Os dados gerados, portanto, para fins de estudo, relacionam-se com textos avaliativos produzidos pela aluna durante a disciplina. A opção pela aluna Mara deu-se pela sua participação ativa em todos os momentos da disciplina e por seu posicionamento questionador sobre a sua situação de aluna leitora e a perspectiva de sua atuação como professora na formação de sujeitos letrados.

4 Uma análise do letramento literário a partir de reflexões da aluna-professora



Nessa etapa preliminar da pesquisa, voltamo-nos às seguintes categorias: as funções da literatura no seu processo de recepção do texto lido, o papel da família e da escola em seu processo de letramento literário, o desenvolvimento de sua competência leitora de textos literários; bem como a análise de suas avaliações das leituras feitas, no laboratório de leitura, o que se refere a sua posição de leitora e sua atitude responsiva diante do que lê. Além disso, faz-se uma análise do plano enunciativo (vozes e modalizadores) e das tipologias discursivas desses segmentos textuais para compreender como se situa em relação ao papel de mediadora de letramento literário e de futura formadora de leitores. Para uma análise mais didática, as sequências textuais serão apresentadas a partir de uma organização temática dessas categorias, contemplando, cada uma, a primeira consideração sobre seu percurso de letramento literário (na avaliação diagnóstica) e a última (na autoavaliação) por parte da aluna-professora (a partir dessa análise, Mara).

4.1 Como me avalio enquanto leitora?

Mara se reconhece leitora desde criança e leitora de gêneros diversos, embora se qualifique como uma leitora mediana, num primeiro momento, para depois considerar-se competente, no sentido de que é capaz de interpretar, ou seja, analisar uma obra, buscando nela a sua função social, ou mesmo a sua possibilidade de lhe proporcionar conhecimento:

Mesmo sendo leitora desde pequena (referindo-me a leitura de obras literárias), acredito que não sou uma leitora muito ativa, talvez mediana, me identifico com a literatura infanto-juvenil (...), mas também a literatura de mistério psicológico e obras que retratam independências (pós-colonialismo). Leituras rápidas como contos, crônicas ou poemas também aprecio, no entanto, ainda assim, penso não ser uma leitora tão boa, quanto eu poderia ser (avaliação diagnóstica, 08/17).

Acredito ser uma leitora mediana, mas creio ser competente em relação a interpretação, à análise de uma problemática e assim conseguir ver uma possível solução. Quando falo de problemática dentro de uma obra, refiro-me mais aos problemas sociais que esta obra traz em si.... (avaliação diagnóstica, 08/17).

Eu não saberia ao certo como sou como leitora, mas ao meu ver, creio que sou competente. No entanto, tenho que conhecer aquilo que ainda não sei, a leitura se fortalece cada vez mais com a diversidade (autoavaliação, 12/17).

Retomando o que falamos sobre as diversas funções que a literatura pode ter e como este conjunto de funções é que dá corpo ao letramento literário, é possível verificar que há uma ênfase, na primeira afirmação de Mara, na leitura como fruição (“leituras rápidas...também aprecio”). Na complementação dessa resposta, Mara parece voltar-se a outra faceta desse letramento: a social.



Mostra-se, então, interessada, como parte do processo de leitura ativa em que parece se engajar, em refletir sobre a problemática apresentada na obra para além da própria obra.

Já na autoavaliação realizada, parece que a aluna entendeu as várias funções da literatura e, ao mesmo tempo em que afirma ser competente, mostra a importância de fazer uma leitura diversificada, talvez pensando agora em outra função: a do conhecimento.

Quanto ao discurso produzido por Mara, predomina o discurso teórico misto, pois há uma proximidade entre as instâncias de agentividade verbalizada, o agente produtor do discurso e a situação de ação de linguagem, ou seja, Mara faz uma avaliação sobre seu próprio percurso de letramento literário. Nessa avaliação, apresenta uma apreciação crítica, ao utilizar-se de modalizadores de ordem apreciativa – *“não sou uma leitora muito ativa (...) muito boa”* –, ao mesmo tempo em que se utiliza de uma modalização deontica – *“tenho que conhecer aquilo que não sei”* – considerando a obrigação social de ser uma pessoa letrada – tudo articulado de forma enfática por diversos organizadores textuais que garantem a sua coerência temática – a exemplo de *“no entanto, ainda assim, penso não ser uma leitora tão boa, quanto eu poderia ser”*. A mudança do modalizador (sempre apreciativo na primeira entrevista) para o uso de um deontico (na autoavaliação final) sugere a incorporação de mais funções da literatura: não basta apreciar, é necessário conhecer mais.

Mara se coloca sempre em primeira pessoa, com um “eu” agentivo. Vale-se da não pessoa apenas na frase final de sua autoavaliação.

4.2 O papel da família no processo de letramento

No que tange ao papel desempenhado pela família para o desenvolvimento do letramento literário, Mara afirma a importância dessa instituição para o primeiro contato com a literatura, de forma prazerosa e lúdica, associando-a às vivências da criança no seu meio social, o que resulta também em aquisição de conhecimento. Revela, portanto, duas funções próprias da literatura:

“Meus pais e irmãos mais velhos não são leitores ativos, no entanto, o incentivo pela leitura que recebi partiu de um tio muito próximo, (...) me presenteou com meu primeiro livro que retratava sobre contos de fadas (...) e depois disto livros de fábulas (avaliação diagnóstica, 08/17).

Quanto ao letramento literário, tenho incentivo da família desde criança e sei que a leitura é locus de conhecimento (autoavaliação, 12/17).

(...) É a família o primeiro contato social de uma criança e o apoio da família para a criança determinará se ela será ou não leitora, a leitura pode ser incentivada através das músicas de roda e/ou da leitura/história antes de dormir (autoavaliação, 12/17).



Das sequências textuais acima, a primeira apresenta o relato interativo caracterizado pela sequência temporal, indicadora de ações verbalizadas numa relação de anterioridade, quanto ao eixo de referência: Mara retoma o seu processo de letramento do passado em relação à situação de ação de linguagem, considerando a função da família como primeira mediadora dos letramentos, entre eles o literário. A terceira sequência vem, como numa progressão temática, ratificar essa função, ao utilizar-se do discurso teórico, passando a responsabilidade enunciativa à voz social que é ilustrada pela modalização de ordem epistêmica: *“o apoio da família para a criança determinará se ela será ou não leitora”*, bem como de ordem pragmática: *“a leitura pode ser incentivada através das músicas de roda e/ou da leitura/história antes de dormir”*.

4.3. O papel da escola no processo de letramento

A escola e o professor são vistos como mediadores desse processo de apropriação do texto literário, no que lhe compete à garantia de diversidade de gêneros na esfera do literário, para dar ao aluno leitor as possibilidades de escolhas como leitor maduro. Também deve encaminhá-lo para os letramentos sociais, ao lhe apresentar uma diversidade de obras representativas das mais variadas culturas. Além de proporcionar-lhe um posicionamento crítico:

“(...) foi a partir da escola que tive meus primeiros contatos com as crônicas e poesias das quais eu não tinha tanto interesse em conhecer, mas que aprendi a gostar (avaliação diagnóstica, 08/17).

Mas mesmo com o apoio da minha família, passei a ler muito mais depois da educação superior, (...) tive contato com diversos tipos de textos o que ajudou-me no aprimoramento das minhas capacidades como leitora (autoavaliação, 12/17).

A escola é a principal mediadora, assim como o professor, à leitura, (...) é de sua responsabilidade usar-se do letramento literário para trabalhar a ética dos futuros cidadãos, sendo que não deve se limitar a trabalhar somente a cultura valorizada, mas também das culturas populares” (autoavaliação, 12/17).

As expressões *“aprendi a gostar”* e *“ajudou-me no aprimoramento”* dão à voz de Mara a confirmação do papel mediador que essa instituição deve ter em sua avaliação. Mesmo constituindo-se num relato interativo, e tendo responsabilidade enunciativa sobre a influência da escola sobre o aprimoramento de seu letramento, há uma voz social presente nesse discurso: cabe à escola a formação do gosto pelo texto literário. Essa responsabilidade enunciativa é verbalizada de forma enfática, garantindo a coerência pragmática na terceira sequência caracterizadora do discurso teórico que é explicitado pela presença de modalização de ordem epistêmica: *“é de sua responsabilidade [da escola] usar-se do letramento literário para trabalhar a ética dos futuros cidadãos”* e, ao mesmo



tempo, deôntica: “sendo que não deve se limitar a trabalhar somente a cultura valorizada, mas também das culturas populares”.

A voz social presente nesse discurso reflete o que os documentos mais recentes sobre o letramento literário sugerem para o ensino de língua portuguesa, a exemplo dos PCN, da BNCC: a valorização da cultura do aluno, respeitando-se as diversidades sociais, econômicas e culturais.

4.4 A função da literatura e do letramento literário no mundo dos letramentos.

Nesse aspecto, observa-se que Mara já traz, na avaliação diagnóstica, uma compreensão sobre a função da literatura em proporcionar conhecimento sobre o homem e o mundo sendo que essa compreensão é consolidada e até ampliada após a vivência das práticas leitoras no laboratório de leitura, assim como, talvez, nas aulas teóricas em que se discutiu sobre essa questão:

“Leio para aumentar meus limites de conhecimento, pois eu acredito que é possível aprender muito, até mesmo sobre a sociedade em que vivemos, dentro de um livro, por exemplo, de ficção científica (avaliação diagnóstica, 08/17).

O letramento literário é lócus de conhecimento pois consegue ensinar sem pedagogizar. Transmite valores, trabalha o linguístico, e ético e social do indivíduo. Pode ser trabalhado sem focar somente em clássicos canônicos, valorizando todas as extensões do literário e as culturas populares, utilizar a tecnologia também será uma boa estratégia, pois chama a atenção dos jovens” (autoavaliação, 12/17).

Essa compreensão traz o reforço de que a literatura ensina, mas não está a serviço da escola e da sociedade para imprimir valores e verdades estabelecidas. Há uma ênfase sobre a dimensão linguística do texto literário como um aspecto que também deve ser levado em consideração pela escola, além da sua interação com a tecnologia. O discurso teórico, portanto, predomina nessa proposição sobre a função da literatura e importância do letramento literário para a formação humana do leitor. O que pode significar uma apropriação por parte da aluna-professora de outras instâncias enunciativas como a voz da academia ou dos documentos oficiais aqui referenciados, cuja modalização tem caráter epistêmico.

Numa reflexão que faz sobre seu processo de letramento, Mara traz, no memorial de leitura, algumas inquietações:

*“Quando pondero sobre que tipo de leitor sou, **acredito** ser competente. Quer dizer, tenho meu próprio modo de ver o texto, mas na verdade não sei se é correto dizer que sou competente, talvez. A questão é que quando leio uma vez entendo algo e, às vezes quando leio novamente entendo totalmente diferente ou vejo algo que não tinha percebido anteriormente. Então como me sinto hoje como leitor do texto literário? A verdade é que poderiam me perguntar isso todos os dias e minha resposta nunca seria a mesma. Mas, por enquanto minha resposta é: sou uma leitora melhor*



que ontem e menos que amanhã, pois nunca sei o que vou descobrir de novo sobre um texto” (memorial de leitura, 12/17, grifo nosso).

Ao tentar compreender o conceito de leitor competente, Mara trata categoricamente da essência do texto literário de não representar um referente do mundo externo, mas possibilitar muitas construções de sentidos e, por isso, depender da sua experiência como leitora, de seus conhecimentos prévios e de mundo, ou seja, do momento de sua recepção. Todo o seu discurso caracteriza-se por um relato interativo, em que há uma ênfase na responsabilidade enunciativa da autora do texto, embora ela traga implícita a voz social sobre a plurissignificação do texto literário. O uso do metaverbo *acreditar*, bastante usado por Mara em outras sequências enunciativas que tematizam sobre a sua competência leitora, expressa uma modalização de operação psicológica, o que caracteriza o momento de reflexão sobre a sua condição de leitora do texto literário e, portanto, de indefinições ou de busca de uma identidade mais estável para as suas práticas sociais.

4.5 A atividade responsiva ativa

Dos textos lidos durante os laboratórios de leitura, destacam-se, aqui, os dois primeiros⁴ para analisar o comprometimento da aluna leitora na recepção da leitura literária e a sua interação positiva, através de uma atitude responsiva.

É interessante frisar que, embora os textos anteriores se reportem a um instrumento avaliativo e, por isso, em sua situação de produção, espera-se um discurso menos implicado com o agente de produção, observa-se neles um processo de conjunção entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático e as coordenadas gerais da situação de produção de linguagem por parte do produtor, o que resulta numa ordem do expor. Nas sequências discursivas apresentadas nesta análise sobre a atitude responsiva do leitor para com o texto objeto de sua interação, há também uma exposição de caráter implicado.

Nessas sequências, observa-se o posicionamento crítico da leitora em relação ao que o texto aborda, em relação à visão de mundo e de homem apresentados pelo autor e aos valores e verdades preconizados pela sociedade – contexto sócio-histórico em que ela está inserida. A partir de suas vivências enquanto ser empírico e de suas experiências leitoras, estabelece uma relação dialógica com esse mundo ficcional e com o seu produtor para produzir sentido ao lido:

⁴ Os textos lidos em sala de aula nos dois primeiros laboratórios de leitura são: LISPECTOR, Clarice. “Se eu fosse eu”. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_lispector/ acesso em julh/17 e SAMPAIO, Airton. “Várzea dos vagalumes”. *Revista dEsEnrEdoS* - ISSN 2175-3903 - ano II - número 6 - Teresina – Piauí julh/agos/set de 2010.



O texto **faz-me** pensar e questionar a importância do “eu” Melhor dizendo, como ser “eu”. Na verdade aquilo que **entendo** é que um auto reconhecimento de si mesmo é um grande problema. Vivemos no nosso “eu mascarado”. Esse “eu mascarado” é aquele que todos usam para se encaixar em determinados grupos sociais. E quando é tomada a decisão de tirar a máscara, **como Clarice diz**, assumimos uma aparência desfigurada e irreconhecível para o outro (05/09/17 – sobre o texto “Se eu fosse eu”, de Clarice Lispector, grifo nosso).

Nessa relação interativa e dialógica que estabelece com o outro/Clarice, Mara deixa claro que está em concordância com o seu enunciado, estabelecendo o que Bakhtin chama de compreensão plena real, pois a própria autora/Clarice espera uma participação ativa de sua leitora/Mara, através de uma concordância ou não, de uma mudança de comportamento ou de uma ação. Essa é a primeira etapa do processo de leitura. A necessidade de dar ao outro uma resposta é verbalizada pela leitora:

*uma reflexão de se eu fosse eu se é necessária. Entender como seria a vida se eu fosse eu. Imaginar ao menos. Quais seriam minhas decisões? Meu comportamento? Minhas ações se eu fosse realmente eu? (...) mas se eu fosse eu não teria importância o pensar do outro, mesmo que para haver interação com o outro, o “meu eu” meu verdadeiro “eu” seja diferente. Revelar a sociedade como realmente somos causaria muitos problemas. Pois a **nossa vida social é uma mentira que nos obriga a usar máscaras** (05/09/17- sobre o texto “Se eu fosse eu”, de Clarice Lispector, grifo nosso).*

E essa resposta se constitui num novo texto em que as vozes do autor e do leitor se mesclam, embora Mara tenha uma responsabilidade enunciativa sobre o que é dito. Predomina, portanto, o eu agentivo que toma uma dimensão coletiva apenas nos dois últimos períodos, promovendo uma coerência interativa com as “instâncias que têm responsabilidade pelo que é dito” (BRONCKART, 2006, p. 201) e pela gradação de modalidades que vão da ordem epistêmica: “é necessária uma reflexão”, à apreciativa: “Revelar (...) como somos causaria muitos problemas” e à constatação epistêmica: “nossa vida social é uma mentira que nos obriga a usar máscaras”, passando por operações psicológicas (“entender”, “imaginar”).

No fragmento seguinte, Mara apresenta analogias que o texto traz com conhecimentos prévios que se referem a vivências ocorridas na infância e ao repertório de leituras feitas por ela, reportando-se ao horizonte de leituras de suas práticas de letramento religioso para, somente depois, posicionar-se sobre os sentidos que a leitura do texto lhe proporciona para sua compreensão e para a compreensão da realidade em que se encontra inserida, relacionando-a a suas práticas sociais:

O texto faz lembrar de sonhos e memórias da infância (...) Vejo uma referência ao livro de Gênesis (Bíblia) para fazer outra alusão, mas desta vez para a ideia de como tudo começou. (...) Com isso, entendo que o texto fala sobre sonhos, se eu paro de sonhar ou acreditar, vem outro e faz isso no meu lugar. Assim, entendo que a Várzea dos vagalumes é uma sucessão que como em um ciclo,



quando o mesmo termina, só lhe resta começar mais uma vez (05/09/17 – sobre o texto “Várzea dos vagalumes”, de Airton Sampaio).

Essas analogias são trazidas ao enunciado de Mara a partir de suas experiências leitoras, pois, como réplica do diálogo, a obra enquanto enunciado faz parte de uma cadeia discursiva que não pode ser separada dos elos precedentes, ou seja, de outros enunciados/obras lidas por Mara. O eu agentivo traz uma atitude responsiva positiva diante do que o outro/autor se manifesta sobre a realidade. Mara, portanto, traz em seu processo de letramento literário um amadurecimento em sua postura responsiva.

Considerações não finais

No olhar sobre o percurso de Mara, observa-se que sua trajetória de leitura não foi incentivada pelo núcleo familiar primário. No entanto, um tio lhe oportunizou uma experiência literária sem a cobrança de um resultado dessa leitura de forma pragmática ou utilitária, como algumas escolas ainda o fazem. Todavia, além do prazer encontrado na ficção, ela se dá conta de que essas leituras, esses mundos e esses personagens, de algum modo, lhe trazem conhecimentos sobre sua realidade e a dos outros com quem interage nas suas práticas sociais.

Pela leitura do seu memorial, observou-se que ela não ficou apenas com uma primeira produção sobre os sentidos que o texto lido lhe despertou. Para cada texto lido há pelo menos duas produções acerca da nova maneira de compreender: a produção inicial em que o fez ao ler o texto pela primeira vez, considerando apenas seu repertório de leituras; e a 2ª produção, resultado da quebra de expectativa, após as socializações feitas pelos demais alunos, durante os laboratórios de leitura. Assim, além da ruptura de seu horizonte de expectativas, há uma ampliação desse horizonte, e uma tomada de consciência sobre as novas possibilidades de ler outras obras ou mesmo de reler as que ainda lhe causam estranheza.

Essa análise, ainda que inicial, anima-nos a perseguir a hipótese desse estudo, a de que o professor em formação, como Mara, ao refletir sobre seu próprio processo de letramento literário, compreenderá melhor o percurso de letramento de seus alunos e a importância de seu papel na formação de leitores.



Literary literacy used in the initial process of becoming a teacher: from literacy practices and events to humanizing teaching practices

Abstract: this article will show the partial result of a doctorate research project in the development of a Applied linguistic/PPGLA/Unisinos post-graduate programme. it will focus in the development of teachers graduating in Portuguese language to see if they are capable of analysing a student's reading abilities. The objective is to know whether teachers are capable of recognising their own reading skills when analysing a literary text, and, through experiments and practice, they will be able to use these new learning techniques to enhance their own teaching abilities and responsibility of helping their students to become better readers. This will be done by using the analytical process found in Interacionismo Socio Discursivo - ISD (Discursive Partner Interacionism) (Bronckart, 1999, 2004, 2006, 2011, 2017). With the research done to date, it is believed that if the teachers themselves understand their own way of learning, they will be able to help their students' learning process and also have a key role when said students become teacher themselves.

Keywords: Literary literacy, The process of becoming a teacher, Discursive partner interacionism

Referências

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BARTON, D; HAMILTON, M. Understand Literacy as social practice. In: BARTON, D. **Local Literacies – reading and writing in a community**. London and New York: Routledge, 1998.

BARTON, D. Researching literacy practices. In: BARTON, D. **Literacy – as introduction to the ecology of written language**. Oxford: Blackwell, 1994.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Os gêneros do discurso**. tradução de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V. N.(1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huitec, 1981.

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.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Homologada. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em Jan./ 2018.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J.P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. pp. 133-163.



_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução Anna Rachel Machado [et al] – Campinas, S. P.: Mercado de letras, 2006. pp. 203-229.

_____. **Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências**: por uma renovação do ensino da produção escrita. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun. 2010, pp. 163–176.

_____. Reflexões para um redescobrimto da didática das línguas. In: BRONCKART, J.P. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos nas perspectivas do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Louzada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, pp. 91-110.

BULEA, E.; BRONCKART, J-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, J.P. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Louzada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, pp.161-188.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.

_____. O direito à Literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. pp. 169-191.

GUIMARÃES, A.M.M., MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (orgs.) **O Interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (orgs). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LISPECTOR, C. **Se eu fosse eu**. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_lispector/ Acesso em julh/17.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2013.

SAMPAIO, A. Várzea dos vagalumes. **Revista dEsEnrEdoS** - ISSN 2175-3903 - ano II - número 6 - Teresina – Piauí jul./agos/set de 2010. Disponível em: <http://www.desenredos.com.br/>. Acesso em agosto/2017.

SIGNORINI, I. O relato autobiográfico na interação formador/formando. In: KLEIMAN, A., MATÊNCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2005, pp. 93-126.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedes**. Campinas, v.33, n.89, jan./abr. 2013, pp. 51-71.

TINOCO, R. C. **Leitura de literatura na escola**: uma nova relação dialógica. Congresso de Leitura do Brasil. Caderno de resumos, Centro de Convenções/UNICAMP. Campinas, SP: FE/UNICAMP; ALB, 2013. Disponível: http://alb.org.br/arquivomorto/edicoesanteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss13_03



pdf. Acesso em outubro/2017.

TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução; Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, set/dez. 2005, pp. 443-446.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A., MATÊNCIO, M. de L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2005, pp. 41-64.



ANEXO
AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

ALUNO/A _____
CONTATOS; _____
EMAIL: _____
PROFISSÃO: _____

Estamos iniciando uma nova etapa e para nos conhecermos melhor, solicito que você discorra sobre as questões seguintes de forma franca e verdadeira. O seu compromisso com as respostas nos dará um norte para construirmos juntos a disciplina que iremos cursar neste semestre. Suas respostas serão mantidas para leitura da professora da disciplina. No entanto, será necessária a sua identificação aqui nesta avaliação diagnóstica.

1. Que leitor (a) eu sou? (como você se percebe como leitor/a fale sobre lembranças de leitura)
2. Como me avalio como leitor (a)? O que é ser um leitor competente? (Fale sobre leituras feitas no passado que tenham sido marcantes/ dê sua opinião sobre as características de um leitor competente).
3. Qual o papel da família na formação do leitor? (fale sobre suas lembranças de leitura em casa, em sua família na infância)
4. O que a escola tem a ver com a leitura? (fale sobre lembranças de sua leitura na escola, o acesso a obras literárias, leituras compartilhadas em sala de aula, figuras marcantes nesse percurso)
5. O que e para que eu leio? O que gosto de ler atualmente? (fale sobre o que gosta de ler hoje e sobre as demandas de leituras que tem que fazer na academia ou no trabalho).

