



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E O PROGRAMA MAIS PAIC: UM ESTUDO DA  
FORMAÇÃO DO LEITOR NUMA ESCOLA PÚBLICA DE CAPISTRANO – CE**

**NATAL/RN**

**2023**

ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E O PROGRAMA MAIS PAIC: UM ESTUDO DA  
FORMAÇÃO DO LEITOR NUMA ESCOLA PÚBLICA DE CAPISTRANO – CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Aparecida Garcia Gonçalves.

NATAL/RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Aguiar, Elizabete Nascimento.

O letramento literário e o programa MAIS PAIC: um estudo da formação do leitor numa escola pública de Capistrano, CE / Elizabete Nascimento Aguiar. - Natal, 2023.  
145 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2023.  
Orientação: Marta Aparecida Garcia Gonçalves.

1. Literatura - Ensino - Dissertação. 2. Letramento literário - Dissertação. 3. Programa MAIS PAIC - Dissertação. I. Gonçalves, Marta Aparecida Garcia. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 028.6

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, João Pedro e Davi Lucas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é uma bênção divina que precisamos usufruir diariamente e com consciência. Nesta caminhada do Mestrado, muitos passaram por minha vida e deixaram marcas relevantes para que aqui eu pudesse demonstrar gratidão.

Agradeço a Deus, Senhor do universo, que tem insistido e conspirado favoravelmente a mim, ainda que muitas vezes eu nem mereça. O Senhor Deus é meu refúgio e fortaleza e a Ele toda a honra e toda a glória eu dou por todas as maravilhas que fez e ainda faz em minha vida.

Agradeço a Cristo, Príncipe da paz e meu único Salvador. A Ele todas as minhas orações diárias e por Ele sirvo com amor e alegria na minha Igreja.

Agradeço ao Espírito Santo, por ser Luz no meu caminho e sopro nos meus ouvidos para que eu pudesse fazer as melhores escolhas possíveis.

Agradeço à Virgem Maria, em todas as suas denominações, por ser escudo protetor em minha vida, pelas chuvas de graça em minhas escolhas e por ter traçado comigo essa caminhada de dor e esperança segurando minha mão sempre.

Agradeço a minha mãe, Dulce Maria, a mulher da minha vida, por ser fortaleza, amor, acolhimento e doçura. Gratidão por sempre acreditar em minha capacidade e no meu esforço e por me fazer acreditar na educação e na força da Universidade.

Agradeço ao meu pai, que em suas limitações fez o que estava ao seu alcance para que eu seguisse o caminho da educação e do conhecimento científico.

Agradeço ao meu esposo, Diney da Silva, por não me deixar desistir, ainda que eu mostrasse fragilidade diante das adversidades diárias.

Agradeço aos meus filhos, João Pedro e Davi Lucas, pela paciência em compreender minhas ausências diárias por causa do trabalho e/ou dos estudos.

Agradeço aos meus 8 irmãos pelo apoio e pelas palavras de motivação sempre que eu precisei.

Agradeço a minha orientadora, Marta Aparecida, pela orientação e principalmente pelas palavras de encorajamento e confiança dirigidas a mim sempre que nos encontrávamos.

Agradeço à professora Cleudene Aragão, da UECE, e à professora Valdenides Cabral, da UFRN, que muito contribuíram para minha pesquisa na banca de qualificação. E à professora Fabiana, da Secretaria de Educação do Estado do

Ceará, pela sensibilidade em perceber que eu precisava de ajuda para concluir minha pesquisa.

Agradeço à Escola Fernando Cavalcante Mota, por receber minha pesquisa de braços abertos e por contribuir para este trabalho.

Agradeço aos meus amigos e parentes pelas palavras de carinho e apoio direcionadas a mim quando possível.

Agradeço às políticas públicas dos governos do PT que permitiram que o pobre entrasse na Universidade e sonhasse com um mundo mais justo e mais próspero.

Esta caminhada não foi fácil, todavia os desafios e as lutas diárias me fizeram mais forte. Obrigada a todos e a todas.

Eu sou de uma terra que o povo padece  
Mas não esmorece e procura vencer.  
Da terra querida, que a linda cabocla  
De riso na boca zomba no sofrer  
Não nego meu sangue, não nego meu nome  
Olho para a fome, pergunto o que há?  
Eu sou brasileiro, filho do Nordeste,  
Sou cabra da peste, sou do Ceará.  
(Patativa do Assaré)

## RESUMO

O presente estudo objetiva investigar como o MAIS PAIC, Programa de Aprendizagem na Idade Certa, contribui para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Capistrano - Ce, refletindo sobre a formação do leitor literário. O estudo visa analisar o eixo Literatura e formação do leitor do MAIS PAIC à luz dos documentos oficiais que tratam do ensino de literatura na educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular e os Parâmetros Curriculares Nacionais, e identificar os desafios enfrentados pelos alunos de uma escola pública municipal, leitores literários em formação, ao realizarem a leitura literária. A partir disso, busca propor uma nova estrutura para o ciclo de leitura MAIS PAIC, promovendo um trabalho com a leitura literária que foque na formação do leitor literário e no letramento literário após o ensino remoto. Para a compreensão da temática escolhida, é preciso considerar o ensino de literatura como um direito humano (CANDIDO, 2017), a leitura literária durante e após o ensino remoto como uma leitura em um espaço de crise (PETIT, 2020) e o ensino de literatura a partir de sequências didáticas fundamentais para o letramento literário (COSSON, 2020). A pesquisa faz também uso de oficinas inspiradas na sequência básica de Cosson (2020) para o Ciclo de leitura MAIS PAIC, em uma turma de 9º ano de uma escola municipal de Capistrano. Os achados reportados no estudo evidenciam que, após os desafios vivenciados no ensino remoto, a literatura precisa estar na sala de aula de modo a promover o letramento literário e a formação de leitores literários a partir de sequências didáticas que permitam aos alunos participarem ativamente das leituras, exercendo o protagonismo estudantil e, ainda, que eles dialoguem uns com os outros e enxerguem a literatura como um direito humano a ser oferecido pela escola.

Palavras-Chave: ensino de literatura; letramento literário; MAIS PAIC; formação de leitores literários.

## ABSTRACT

### **LITERARY LITERACY AND MAIS PAIC PROGRAM: A STUDY ABOUT THE DEVELOPMENT OF READERS IN A PUBLIC SCHOOL IN THE CITY OF CAPISTRANO, STATE OF CEARÁ.**

This essay intends to do an investigation about how MAIS PAIC PROGRAM contributes for literary literacy in the final stage of the Ensino Fundamental in a public school in the city of Capistrano, in the state of Ceará, Brazil, considering the development of literary readers. The study aims to analyze the axis Literature and reader development at MAIS PAIC PROGRAM, according to official documents that drive the teaching of literature in Basic Education, such as Base Nacional Comum Curricular and Parâmetros Curriculares Nacionais and to identify any challenges that learners have tackled in public schools in the city, the development of literary readers, during literary reading. From that basis, this essay proposes a didactic sequence related to literary reading, focusing on the development of a literary reader, promoting literary literacy after the remote learning period with the reading cycle applied in MAIS PAIC. In order to understand the topic, it is necessary to consider the teaching of literature as a human right (CANDIDO, 2017), the literary reading during and after remote learning as a reading practice in a place of crisis (PETIT, 2020) and the teaching of literature from basic didactic sequences for literary literacy (COSSON, 2020). The research also applies workshops inspired in basic sequence of Cosson (2020) for MAIS PAIC reading cycle, in a 9<sup>th</sup> grade class of a city school in Capistrano. The results in this essay show that after the experienced challenges in remote learning, literature needs to be present in classroom, in order to promote the literary literacy and the development of literary readers using didactic sequences that allow students to perform interactive reading, becoming protagonists in their own learning process and, in addition, they might dialogue with one another and behold literature as a human right that school must grant.

Keywords: teaching of literature; literary literacy; MAIS PAIC; development of literary readers.

## RESUMEN

### **LA ALFABETIZACIÓN LITERARIA Y EL PROGRAMA MAIS PAIC: UN ESTUDIO DE LA FORMACIÓN DE LECTORES EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE CAPISTRANO – CE.**

El presente estudio tiene como objetivo investigar cómo el MAIS PAIC contribuye a la alfabetización literaria en los últimos años de la enseñanza fundamental en una escuela pública municipal de Capistrano - Ce, reflexionando sobre la formación del lector literario. El estudio pretende analizar el eje Literatura y formación lectora del MAIS PAIC a la luz de los documentos oficiales que tratan de la enseñanza de la literatura en la educación básica, como la Base Común Curricular Nacional y los Parámetros Curriculares Nacionales, e identificar los desafíos que enfrentan los estudiantes de una escuela pública municipal, lectores literarios en formación, al realizar la lectura literaria. A partir de ello, se busca proponer una secuencia didáctica para el trabajo con la lectura literaria que se centre en la formación del lector literario, fomentando la alfabetización literaria después de la enseñanza a distancia con el ciclo de lectura MAIS PAIC. Para comprender el tema elegido es necesario considerar la enseñanza de la literatura como un derecho humano (CANDIDO, 2017), la lectura literaria durante y después de la enseñanza a distancia como lectura en un espacio de crisis (PETIT, 2020) y la enseñanza de literatura basada en secuencias didácticas fundamentales para la alfabetización literaria (COSSON, 2020). La investigación también hace uso de talleres inspirados en la secuencia básica de Cosson (2020) para el ciclo de lectura MAIS PAIC, en una clase de 9° grado de una escuela municipal de Capistrano. Los hallazgos reportados en el estudio muestran que, luego de los desafíos vividos en la enseñanza a distancia, la literatura necesita estar en el aula para promover la alfabetización literaria y la formación de lectores literarios a partir de secuencias didácticas que permitan a los estudiantes participar activamente en las lecturas, ejerciendo el protagonismo de los estudiantes y también que dialoguen entre ellos y vean la literatura como un derecho humano que debe ofrecer la escuela.

Palabras clave: enseñanza de la literatura; alfabetización literaria; MAIS PAIC; formación de lectores literarios.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dados do Ideb (2020).....	50
Figura 2 – Resposta dos alunos à primeira pergunta.....	84
Figura 3 – Leitura dos alunos antes da pandemia.....	86
Figura 4 – Leitura dos alunos após a volta ao ensino presencial.....	87
Figura 5 – Feedback dos alunos sobre as oficinas ministradas.....	99
Figura 6 – Destaque dos alunos para as oficinas.....	100

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	14
2 O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA – OS CAMINHOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO E O LEITOR .....	20
2.1 OS CAMINHOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL.....	20
2.2 O LEITOR DE LITERATURA NA ESCOLA.....	24
3 SOBRE O DIREITO À LITERATURA: OS CAMINHOS E ENCONTROS DA E PARA A LITERATURA NA SALA DE AULA APÓS O ENSINO REMOTO .....	27
3.1 LITERATURA EM UM ESPAÇO DE CRISE: UM DIREITO HUMANO A SER GARANTIDO.....	27
3.2 SOBRE O DIREITO À LITERATURA: COMO ELE SE APRESENTA OU DEVE SE APRESENTAR NO COTIDIANO?.....	31
3.3 LITERATURA NA ESCOLA: DO ENSINO REMOTO PARA O PRESENCIAL.....	38
4 O MAIS PAIC E OS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	48
4.2 O ENSINO DE LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO MAIS PAIC .....	51
5 O MAIS PAIC E A LITERATURA NA SALA DE AULA: DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO À FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES A PARTIR DO CICLO DE LEITURA.....	61
5.1 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC .....	61
5.2 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	68
5.3 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES LITERÁRIOS.....	73
5.4 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO.....	75
6 METODOLOGIA.....	79
7 ANÁLISE DE DADOS .....	83
7.1 O PERFIL LEITOR.....	83

7.2 LETRAMENTO LITERÁRIO E PROTAGONISMO ESTUDANTIL: UMA NOVA ESTRUTURA METODOLÓGICA PARA O CICLO DE LEITURA MAIS PAIC EM CAPISTRANO - CE.....	93
8 CONCLUSÕES .....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL LEITOR.....	115
APÊNDICE B – OFICINA 1 .....	117
APÊNDICE C – OFICINA 2.....	121
APÊNDICE D – OFICINA 3.....	124
APÊNDICE E – OFICINA 4 .....	128
APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFRN.....	130
APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA.....	139
APÊNDICE H – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ....	141
APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO .....	144

## 1 INTRODUÇÃO

Onde está a literatura? Como ela se faz presente em nossa vida? Por que pesquisar sobre a presença da literatura na escola?

Segundo Zilberman (2008), a literatura pode colaborar para a libertação do leitor. Ela faz isso comigo constantemente desde que me entendo como leitora: libertando-me enquanto indivíduo com limites e construindo-me enquanto um ser coletivo melhor. Não significa que ela tenha poderes ilimitados, todavia que a vida pode ser melhor com ela.

Sou uma pessoa comum, da zona rural de um pequeno município do Ceará, oriunda de família pobre com onze pessoas. Meu pai agricultor e minha mãe professora sem formação no ensino superior.

Durante minha educação básica costumava dormir com os livros, fazendo minhas tarefas e sempre lia para minhas irmãs mais novas as histórias que eu tinha contato na escola. Hoje leio para os meus dois filhos. Para mim, a literatura sempre se fez presente.

Terminei minha graduação em letras em 2005 e minha especialização em literatura e formação do leitor em 2008. Na época eu era uma garota introspectiva, tímida. E a literatura de novo se fez presente na minha rotina.

Na vida adulta precisei me dedicar à carreira profissional para ter o básico: comer, vestir, morar, me deslocar. Casei e tive dois filhos. Eles não foram obstáculos, pois continuei lendo, sonhando com a carreira acadêmica, alimentando-me da efabulação. Aos poucos continuei transgredindo as barreiras que eu havia colocado ou que foram impostas no meu percurso. Em muitas situações de minha vida fui desacreditada pelos outros, porém acreditada por mim e a literatura sempre foi meu refúgio diante desses outros e força para mim.

Lia e lia porque já sabia da importância da leitura literária para minha identidade e para minha existência. Então eu li e me refiz. Refiz minha existência sem muito alarde ou sem propaganda e transformei minha vida.

Hoje sou mãe, esposa e dona de casa. Infelizmente, o SISTEMA sempre fez a gente acreditar que a pesquisa acadêmica não podia ser feita por mulheres nessa situação. Então, acreditei nisso e me fechei à academia por mais de uma década. Além disso, sou professora com 300 horas.

Trabalhando em três turnos, que horas eu poderia me dedicar a uma seleção?! A pesquisa é parte fundamental da docência, no entanto que incentivo e condições temos na educação básica? Sem possibilidade de tirar licença para estudo, precisei me dedicar nas madrugadas para ler e escrever. E fiz o meu máximo.

Em 2020, quando mergulhamos na pandemia, eu não poderia imaginar que, mesmo com tantos problemas, eu iria viver algo tão caro para mim. O sonho estava guardado, escondido naquele espaço dos impossíveis que insistimos em alimentar em nossa vida.

Ainda me lembro de minha infância simples e pobre, indo para escola em um turno e ajudando meu pai ou meu avô na roça em outro. Naquele tempo, eu nem sabia direito o que significava objetivo de vida, mas eu já sabia inconscientemente do valor da educação. Lembro-me desse tempo com alegria e nostalgia, pois foi vivendo as coisas difíceis que aprendi a dar valor às conquistas.

E as conquistas chegam. Chegou. Ufa! Foram 2 longos anos trabalhando, estudando e com muitas outras demandas. No meio do caminho, um de meus filhos foi diagnosticado com uma doença autoimune e precisou da sala de reanimação. Desesperada, paralisei por meses e não consegui prosseguir com minha pesquisa. Não. Isso não é vitimismo, apenas quero enfatizar que eu não tinha um ambiente tão favorável. Afinal, ficou claro em algumas aulas e momentos na Academia o quanto o sistema ainda está fechado para nós mulheres, o quanto é difícil ser mulher e fazer ciência. Acredito que precisamos falar mais sobre isso e tentar mudar essa realidade para as gerações futuras.

Todavia, agora tudo passou e hoje eu sou só sonhos. Passou não porque esqueci, mas porque sofrer e/ou reclamar não são características de minha personalidade. Sem nenhuma modesta sou fortaleza, resistência e sonho.

Pesquisei. Realizei. Desejo que mais mulheres possam sonhar e realizar pesquisas na Universidade.

Como professora de Língua Portuguesa da rede municipal de Capistrano, participei da implantação do MAIS PAIC<sup>1</sup> e recebi da Secretaria Municipal de Educação formações durante três anos. Conheci de perto a proposta do Programa voltada para o desenvolvimento de importantes habilidades que contribuem para as práticas dos letramentos. Em 2018 fui cedida para a rede estadual para participar do núcleo gestor da única escola de ensino médio da cidade como coordenadora pedagógica. Com essa experiência tive a oportunidade de refletir de forma mais ampla sobre os resultados do Programa na área do letramento literário, quando, por exemplo, aplicamos avaliações diagnósticas com os alunos dos 1º anos no ensino médio e ainda ao ouvi relatos dos professores sobre o nível de leitura e escrita e sobre os conhecimentos acerca da Literatura, componente curricular que eles não têm no ensino fundamental, mas que passam a estudar no ensino médio. Por fim, o distanciamento das formações do Programa contribuiu para que eu voltasse o olhar como pesquisadora com o intuito de investigar sobre a temática apresentada aqui.

Além disso, o trabalho com a leitura literária e a formação do leitor literário nas aulas de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental antes do MAIS PAIC era realizado sem um planejamento da rede, ficando sob a responsabilidade do professor decidir se acrescentava ou não em sua rotina de aulas. Com as formações recebidas, pude perceber que o letramento literário é um dos objetivos do Programa a nível estadual e, portanto, uma premissa importante da educação básica do Ceará. No entanto, com a pandemia e com a necessidade do ensino remoto e/ou do ensino híbrido, a rotina outrora trabalhada não podia ser executada, uma vez que os desafios se transformaram. Enfim, a aula de Língua Portuguesa precisou mais uma vez ser transformada para que os objetivos fossem alcançados e novas metodologias de ensino invadiram a proposta.

Desse modo, justifico a pertinência desta pesquisa porque contribuirá com os estudos relacionados ao ensino de língua e literatura nos anos finais do ensino fundamental, com ênfase nas práticas de letramento literário e na formação do leitor no ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> Atualmente o Programa se intitula PAIC INTEGRAL, no entanto continuarei utilizando aqui a expressão MAIS PAIC.

Pesquisando em bancos de teses e dissertações, verifiquei um número considerável de estudos sobre o letramento literário. No entanto, poucos se propuseram a pesquisar o letramento literário no ensino fundamental mediante uma política pública educacional estadual.

Ressalto a pesquisa de Valença (2016) intitulada *Letramento literário no ensino fundamental: sequências básicas com o gênero crônica*, na qual a autora testa sequências básicas proposta por Cosson (2014) utilizando o gênero crônica em uma turma do ensino fundamental, através de uma pesquisa colaborativa e qualitativa.

Cito também a pesquisa de Oliveira (2020), intitulada *Letramento literário e escolarização: limites e possibilidades*. Nessa pesquisa, através de uma investigação de práticas de letramento literário em aulas de Literatura e em eventos de um projeto de leitura e escrita, o objetivo foi o de analisar os processos de escolarização da leitura literária para a ampliação do letramento literário.

Destaco, ainda, a pesquisa de Araújo (2018) que objetivou averiguar como a formação de leitores e o letramento literário, através do MAIS PAIC, aconteciam no 2º ano do fundamental I, através de uma pesquisa de campo e seguindo os teóricos do letramento literário, formação de leitores e ensino da literatura infantil.

Como não encontrei nenhuma pesquisa acerca do Ciclo de leitura MAIS PAIC nos anos finais do ensino fundamental, destaco a relevância desta pesquisa, acreditando que o presente estudo supre lacunas teóricas e metodológicas deixadas por outras pesquisas, como as citadas acima, que focam o letramento literário na educação básica, mas não investigam como o MAIS PAIC contribui nos anos finais do ensino fundamental para o letramento literário e para a formação do leitor após o ensino remoto.

Ressalto, ainda, a relevância desta pesquisa para o mundo acadêmico, estreitando as relações entre a Universidade e a Educação Básica e possibilitando, ainda, uma parceria entre os professores do ensino superior e os professores da educação básica em prol de uma educação de qualidade, pois à medida que se compreende todo o processo a universidade poderá ajudar a aperfeiçoar o Programa e sua execução.

Para o sucesso da pesquisa, ela foi centrada no eixo da Literatura e formação do leitor. Em tal eixo, o Programa almeja ampliar os horizontes dos discentes democratizando o acesso ao livro e à leitura, desenvolvendo

competências linguísticas necessárias para o letramento literário. Além disso, tal eixo também promove a formação dos professores de língua portuguesa que trabalham nas turmas do ensino fundamental II, qualificando-os, valorizando-os e desenvolvendo propostas curriculares para a formação de professores e alunos leitores.

Para alcançar os objetivos traçados, esta pesquisa adentrou uma escola pública municipal do interior do Ceará, buscando respostas para as seguintes problemáticas: como o MAIS PAIC, após o ensino remoto, contribui para o letramento literário e para a formação dos alunos leitores literários nos anos finais do ensino fundamental? Agregamos, ainda, as seguintes: de que forma as atividades propostas pelo MAIS PAIC no eixo Literatura e Formação do Leitor estão alinhadas aos documentos oficiais como a BNCC e os PCNs? Quais os desafios enfrentados pelos leitores literários em formação, alunos de uma escola pública municipal, para realizarem leitura literária? Que sequências didáticas no ciclo de leitura podem ser desenvolvidas para que o trabalho com a leitura literária focada na formação do leitor promova o letramento literário após o ensino remoto?

Parti da hipótese de que o Programa contribui para o letramento literário a partir do ciclo de leitura, metodologia inserida no plano estruturante do programa, plano de aula adotado nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, acredito que a sequência didática do ciclo deve ser revisitada e reorganizada após a vivência do ensino remoto, alinhando as sequências básicas e metodologias ativas. É importante destacar que durante a pesquisa constatei que o Ciclo de leitura na cidade pesquisada funciona com uma metodologia reorganizada e adaptada à realidade dos alunos e das escolas municipais.

Mediante o que foi apresentado aqui, a presente pesquisa visa investigar como o MAIS PAIC contribui para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental numa escola pública municipal de Capistrano – CE, refletindo sobre a formação do leitor literário após o ensino remoto. Acrescento a isso: analisar o eixo Literatura e formação do leitor do MAIS PAIC à luz dos documentos oficiais que tratam do ensino de literatura na educação básica, como a BNCC e os PCNs; identificar os desafios enfrentados pelos alunos de uma escola pública municipal, leitores literários em formação, ao realizarem leitura literária; e propor uma sequência didática para o trabalho com a leitura literária que foque na formação do

leitor literário, promovendo o letramento literário após o ensino remoto com o ciclo de leitura.

Para alcançar tais objetivos, este estudo está dividido em seis seções. Além desta seção introdutória, na segunda seção discorro acerca do conceito de letramento literário e de leitor que embasam esta pesquisa. Na terceira seção, abordo a questão do direito à literatura em um espaço de crise, o acesso a esse direito no cotidiano e, ainda, discorro sobre a presença da literatura na escola após o ensino remoto. Na quarta seção, analiso os documentos que regem o MAIS PAIC à luz dos documentos oficiais que regulam o ensino de literatura no Brasil. Na quinta seção, abordo sobre a presença da literatura na sala de aula através do Ciclo de leitura MAIS PAIC, apresentando a estrutura do Ciclo de leitura MAIS PAIC pensada pelo Programa e a estrutura que funciona na cidade pesquisada. Além disso, com ênfase na realidade da cidade pesquisada, reflito sobre os objetivos e a metodologia do Ciclo de leitura para formar leitores literários na sala de aula, uma comunidade de leitores literários na educação básica e leitores cidadãos protagonistas sociais. Na sexta seção, apresento a metodologia utilizada para chegar aos resultados da pesquisa: tipo da pesquisa, contexto na qual está inserida, os participantes da pesquisa, os procedimentos adotados e os instrumentos de dados, além dos procedimentos éticos. Na sétima seção, apresento a análise dos dados coletados. Na oitava seção apresento as conclusões e, assim, o resultado da pesquisa.

## **2 O ENSINO DE LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA – OS CAMINHOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO E O LEITOR**

Nesta seção, refletimos sobre o ensino de literatura no Brasil e sobre conceitos que embasam esta pesquisa. Na subseção 2.1, intitulada Os caminhos do letramento literário no ensino de língua materna no Brasil objetivamos apresentar como os pesquisadores brasileiros cunharam o conceito de letramento literário e quais significados estão embutidos nele. Na subseção 2.2, intitulada O leitor de literatura na escola abordamos o conceito de leitor que contribui para esta pesquisa.

### **2.1 OS CAMINHOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA NO BRASIL**

O ensino de língua materna está em constante transformação. No Brasil, até a década de 1980, por exemplo, o foco sempre foi o processo de alfabetização dos sujeitos. Apenas no início de 1990, e depois de o termo *letramento* ter sido cunhado por Mary Kato (1986) no final da década anterior<sup>2</sup>, passou-se a pesquisar e refletir sobre um ensino de língua que promovesse não só a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também as possibilidades da prática dessa aprendizagem.

A mudança de foco foi uma exigência do contexto social, no qual as práticas sociais promovidas pela aprendizagem da língua materna passaram a ser reconhecidamente imprescindíveis para que um indivíduo exercesse seu papel de cidadão crítico e comprometido com a sociedade na qual está inserido e com ele mesmo, com a sua própria cidadania. Dessa maneira, o ensino de língua com objetivos bem definidos contribui para a formação desse cidadão de forma contundente quando oportuniza práticas de letramento.

Por letramento entendemos “o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais” (SOARES; BATISTA, 2005, p. 50) e ainda “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2021, p. 180). Sendo

---

<sup>2</sup> O termo letramento foi cunhado pela primeira vez em 1986 por Mary Kato, segundo atesta Soares (2021).

apropriação, o letramento é bem mais complexo que alfabetização. O letramento é um processo no qual o indivíduo demonstra habilidades, principalmente da apropriação da escrita, importantes para a efetivação da comunicação necessária na sua rotina e, ainda, na sua cidadania e participação social. Nos anos seguintes, o termo passa por mudanças significativas a partir de pesquisas no mundo todo.

Para Soares (2021, p. 38), “fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros”. Para Street (2014), o termo deve ser usado no plural “letramentos” e, para Cosson (2020), o termo adquire outros significados e adjetivos, sendo ampliado para focar determinadas competências e perspectivas relativas a uma área do conhecimento. Surgem, então, letramentos múltiplos, multiletramentos, letramento racial, letramento literário, letramento social, letramento digital, letramento acadêmico, entre outros.

Destacamos que nenhum dos processos de letramento é dependente da escola, no entanto, ela tem um papel imprescindível, sendo considerada um agente de letramento por permitir que os eventos de letramento aconteçam de fato durante o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Kleiman (2005), a escola é o principal agente de letramento. Para Rojo (2009), trata-se de um universo no qual convivem letramentos múltiplos. Se, pelos conhecimentos e possibilidades que oferece e pelo uso social da escrita que oportuniza, a escola é um agente de letramento, ela certamente é um agente de letramento literário que objetiva possibilitar a participação dos alunos “nas práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita de forma crítica, ética e democrática” (LIMA, 2018, p. 35).

Por letramento literário entendemos “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Assim, o indivíduo toma para si o texto literário e o internaliza com um sentimento de pertencimento. Nessa apropriação, o letrado literário constrói múltiplas competências linguísticas e pode também se tornar um escritor. Acrescenta-se a isso que o ensino da literatura deve “garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2020, p. 23) e o “texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la” (COLOMER, 2007, p. 27). Como todos os discursos são sistemas complexos e desenvolvem competências e habilidades complexas, a leitura literária também exige habilidades cognitivas, além de habilidades de comunicação, interacionais e

afetivas (PAULINO, 2005). Para essa apropriação da literatura, o leitor precisa experimentar o prazer de realizar leituras literárias, aprender a gostar e as ter no seu cotidiano. Para isso, não basta somente ler fragmentos de textos e resumos de obras, é necessário adentrar o mundo da literatura (VIEIRA, 2015).

Na escola, que a leitura literária faça parte da rotina do aluno, seja na aula de língua portuguesa, seja na aula de história, seja na de literatura. O importante é que a leitura tenha o viés de qualidade e não de quantidade, pois “o letramento literário pressupõe o contato efetivo com o texto e, a partir desse contato, a experiência da fruição, da gratuidade, da espontaneidade e do prazer estético, como acontece nas práticas sociais fora da escola” (OLIVEIRA, 2020, p. 38).

Nessa direção, o processo de apropriação da literatura será também o de formação do leitor literário. Segundo Sanfelici (2017, p. 227), “o leitor de literatura competente e bem formado pode vir a engajar-se em debates diversos e relevantes sobre culturas, ideias e valores, através da sua fruição dos textos literários”. Isso quer dizer que o aluno leitor literário possui letramento literário, cultural e cidadão e será um leitor com autonomia e emancipação.

Destacamos, ainda, que o maior contribuinte dos processos relacionados à formação do leitor e ao letramento literário na escola é o professor e, portanto, é necessário que ele seja um leitor literário formado ou em formação. Quando o professor tem o hábito de ler, tem também facilidade de persuadir os alunos para realizar a leitura (VASCONCELOS; MATOS, 2012). Para Valença (2016), além de estar instrumentalizado didaticamente de conhecimento e problematização da Teoria da Literatura, o professor deve elaborar estratégias e propostas didáticas para o trabalho em sala de aula.

É um risco também estabelecer competências e habilidades específicas para a leitura literária e, conseqüentemente, para o letramento literário sem a hibridização e a complexidade dos processos histórico-sociais envolvidos. Afinal, o aluno/leitor também é dependente de espaços mais amplos que o escolar. Para que ele tenha letramento literário de fato, é necessário que a literatura faça parte da cultura, da vida social e do cotidiano do indivíduo (PAULINO, 2005).

Consciente de que o trabalho com o letramento literário não é estático, consideramos que, sobretudo após a experiência do ensino remoto/híbrido, é interessante inserir novas metodologias e instrumentos para desenvolver o letramento literário na educação básica. O ensino remoto/híbrido pode ter

contribuído para duas possibilidades: o uso das plataformas digitais e o foco no protagonismo estudantil. A possibilidade de ler a partir de uma tela com a linguagem das tecnologias de informação e de comunicação transforma o trabalho com a leitura literária, pois o texto eletrônico se fará muito mais presente nas aulas, exigindo novas metodologias e novas abordagens. Para Chartier,

[...] a revolução do texto eletrônico será ela também uma revolução da leitura. Ler sobre uma tela não é ler sobre o códex. Se abre possibilidades novas e imensas, a representação eletrônica dos textos modifica totalmente a sua condição: ela substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos sem lugar específicos... (CHARTIER, 1998, p. 100).

A experiência certamente foi exitosa em algumas escolas, no entanto, não foi a realidade da grande maioria, sobretudo por falta de investimento adequado na rede, impedindo, assim, que as potencialidades pedagógicas das ferramentas digitais tenham adentrado nas escolas de fato. No campo do letramento literário, as ferramentas digitais deveriam ter aberto possibilidades diversas para incorporar a literatura na rotina da sala de aula, conectado alunos e professores no universo literário. No entanto, como trabalhar com ferramentas digitais no espaço escolar quando a escola não tem internet disponível nem para o professor? A resposta é desalentadora: a escola pública não foi transformada pelas ferramentas digitais.

Durante o ensino remoto a grande maioria dos alunos das escolas públicas brasileiras foi atendida ou a partir dos grupos de *WhatsApp* ou com atividades impressas. A aula acontecia por meio de uma rede social, no entanto, alunos e professores não receberam qualquer incentivo financeiro para custear as despesas com internet ou até com o aparelho eletrônico. Como professora participante ativa do processo, observei que, embora o grupo de *WhatsApp* aproximasse professores e alunos, as ferramentas proporcionadas por ele não foram suficientes para promover experiências literárias efetivas.

Uma possibilidade para transformar o ensino de literatura com foco no letramento literário deixado pelo ensino remoto/híbrido foi o fortalecimento do protagonismo dos estudantes. Estando longe do espaço físico da escola, os alunos precisaram organizar suas rotinas e estudar sem um auxílio efetivo do professor. Sendo protagonistas, alguns alunos leram por conta própria seus textos preferidos, pesquisaram e realizaram suas atividades em casa sem a mediação do professor,

todavia, é importante ressaltar que fizeram tudo isso quando já tinham condições e/ou quando eram leitores literários ativos.

Esse protagonismo se fez presente principalmente a partir das metodologias ativas e da consciência do quanto a participação dos estudantes nas aulas e na sua própria aprendizagem é fundamental para que eles acreditem na educação e façam a aprendizagem acontecer. Com o distanciamento físico do professor, as trocas de experiências com os colegas foram muito efetivas, consideramos que isso precisa estar na sala de aula a partir de agora também para a realização da leitura literária. No ensino de literatura esse protagonismo é percebido quando o aluno/leitor é o foco das atividades, combinando, assim, a importância do leitor, das trocas de experiências e a metodologia utilizada durante as aulas.

Com a combinação dos espaços escolares e das metodologias com foco no aluno, as aulas que promovem leitura e letramento literário oportunizam leitura e espaços de reflexão. O professor, sendo “o principal mediador da leitura” (COSSON, 2020, p. 12) na sala de aula, é um consultor do aluno/leitor/aprendiz.

O ensino de literatura com foco no letramento literário e no protagonismo estudantil deve ser organizado com objetivos, “sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige” (COSSON, 2020, p. 23). Não se constrói letramento literário com o ler por ler, sem proposta pedagógica. O letramento literário exige o concerto de muitas vozes, troca com o outro, compartilhamento de visões de mundo, análise e aprendizagem.

Ler determina nossa personalidade, nossa identidade, nossa existência, uma vez que “ler é hoje tão vital quanto era rezar na Idade Média. Para além da tecnologia da escrita, ler atualmente pertence tanto à ordem do que fazemos quanto à ordem do que somos” (COSSON, 2020, p.46). Lendo literatura na escola com o intuito de desenvolver letramento literário no século XXI, o leitor protagonista cresce como sujeito individual e social, refletindo sobre as próprias ações e se avaliando pelo que está posto na sociedade.

## 2.2 O LEITOR DE LITERATURA NA ESCOLA

No ensino de literatura com foco no desenvolvimento do letramento literário é imprescindível pensar em uma definição do leitor literário, uma vez que não há ensino de literatura sem aluno leitor, ou pelo menos, não deveria existir. Se o aluno

é a razão de a escola funcionar, o aluno-leitor é a razão da presença da literatura na escola. Nessa perspectiva, ele é o destinatário do discurso literário.

O leitor com letramento literário desenvolvido é uma pessoa comum que lê com ferramentas apropriadas, de forma sistematizada, construindo repertório e vivenciando experiências a serem compartilhadas. Ele não é tábula rasa e

[...] utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2016, p. 15).

Ser leitor exige participar de um processo amplo de percepção, identificação, compreensão e reflexão, visto que a atividade de leitura é uma busca de conhecimento e um ativador de memória.

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explica tudo o que seria possível explicar (KLEIMAN, 2016, p. 30).

No ato de ler, o leitor tem ação e reação. A ação de ler provoca, ainda que involuntariamente, a reação, promovendo reflexões e transformações no modo de ler um texto futuro e na maneira de se perceber no mundo. As ações e as reações dependem do “estabelecimento de objetivos e propósitos claros para a leitura” (KLEIMAN, 2016, p. 32), uma vez que ler por ler literatura não pode ser atividade escolar, tampouco é atividade de formação de leitores. Além disso, é importante pensar em como o leitor vai chegar a esses objetivos e propósitos.

É importante ainda pensar na definição do leitor no conjunto da obra literária que envolve o contexto e o escritor, afinal, “ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados” (COSSON, 2020, p. 27). A formação do leitor literário é o resultado dessas trocas e “os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. É válido destacar que o leitor é alguém que se relaciona assimetricamente com o escritor da obra. Dessa relação, destaca-se a responsabilidade mútua com o texto e a liberdade limitada do leitor.

Para Kleiman (2016, p. 71), “mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos”. Dessa maneira,

o leitor é construído a partir dos pontos de contato e, portanto, sua liberdade para fazer as próprias conclusões é limitada ao que está no texto de forma explícita ou de forma implícita.

Nessa relação, embora com liberdade limitada, o leitor é responsável pela vida do texto, uma vez que o leitor adentra o universo do texto e da estrutura literária com seu repertório e dialoga assimetricamente com o repertório do escritor. Para Cosson (2020), o bom leitor agencia com diálogos os sentidos do mundo no texto, “compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário” (COSSON, 2020, p. 27).

Compreendendo o leitor e seu papel na leitura literária escolarizada, é preciso pensar na formação do leitor literário na escola a partir do currículo, da metodologia e do material utilizado no espaço escolar, lembrando sempre que ser leitor literário não é ler sobre literatura, mas ler de fato o texto literário sistematicamente e que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2020, p. 23).

Para formar cada vez mais alunos leitores, é preciso pensar o currículo para que a leitura dos textos literários não seja substituída por aulas sobre teoria literária ou sobre historiografia literária. É necessário pensar as metodologias para que a presença da literatura na sala de aula não se resume a ler por ler, e pensar também no material para que as leituras literárias não se resumam a uma cópia.

Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola. Depois, a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada (COSSON, 2020, p. 26).

Formar leitores e desenvolver letramento literário na escola exige reconhecer que ensinar literatura é tão complexo quanto qualquer outro saber e exige metodologia específica como qualquer outro componente curricular na educação básica. Dessa maneira, o leitor literário é um ser real que necessita na escola de um professor que ofereça acompanhamento pedagógico, disciplina e atividades para que seu processo de formação e desenvolvimento ocorra com sucesso.

### **3 SOBRE O DIREITO À LITERATURA: OS CAMINHOS E ENCONTROS DA E PARA A LITERATURA NA SALA DE AULA APÓS O ENSINO REMOTO**

Nesta seção abordamos a temática acerca do direito à literatura em um espaço de crise. Também discutiremos sobre o acesso a esse direito no cotidiano e, ainda, sobre a presença da literatura na escola após o ensino remoto. Na subseção 3.1, intitulada Literatura em um espaço de crise: um direito humano a ser garantido refletiremos sobre a importância do acesso à fabulação quando se vive em um espaço de crise e sobre quem deve garantir este acesso. Na subseção 3.2, intitulada Sobre o direito à literatura: como ele se apresenta ou deve se apresentar no cotidiano? apresentaremos reflexões sobre como garantir o direito à literatura no cotidiano da criança, do adolescente e até do adulto.

#### **3.1 LITERATURA EM UM ESPAÇO DE CRISE: UM DIREITO HUMANO A SER GARANTIDO**

A História da humanidade revela o quanto o universo literário está presente na vida das pessoas. Segundo Candido (2011, p.176), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Sendo uma necessidade diária da existência humana, o texto literário é “indispensável para a formação do ser humano, tanto no plano da alta cultura, quanto na esfera da cultura popular” (SANDERLI, 2018, p. 16).

Na condição de fabulação, a literatura é um direito que deve ser acessado por todos os cidadãos do mundo. Sua falta mutila a personalidade e o contato com o literário “dá forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 2011, p. 188). Ademais, “a necessidade de fabulação é presente no indivíduo e o acesso a esse incompressível bem obedece ao princípio da igualdade e da não discriminação. Ela tem o papel de humanizar, porque faz o homem vivenciar diferentes realidades e situações” (SANDERLI, 2018, p. 16). Além de humanizar, a literatura pode nos ajudar a compreender o mundo, suas questões políticas, sociais, econômicas e desmascarar conscientemente a humanidade “pelo fato de focalizar as situações de restrição dos

direitos, ou de negação deles, como miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2011, p. 188).

Se a leitura é uma necessidade existencial (PETIT, 2019), uma experiência insubstituível (PETIT, 2013) e uma necessidade universal (CANDIDO, 2017), o acesso à literatura é um direito humano fundamental para o cidadão (CANDIDO, 2017) e a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 1996). Conscientes do momento delicado pelo qual o mundo passou e tem passado com a pandemia do coronavírus, é necessário refletir sobre o papel da literatura nesse contexto, a partir de questionamentos como: qual a função da literatura na pandemia da covid-19? Qual o papel da literatura em um espaço de crise como o que vivemos desde o início de 2020? Para Dalcastagnè *et al.* (2018), a literatura é um importante instrumento na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual. Assim, a presença da literatura no cotidiano de um indivíduo abre caminhos para novas possibilidades de viver no mundo e transformar a sociedade.

Segundo Zilberman (2008, p. 96), “por ser emancipatória, a literatura pode colaborar para que leitor se liberte de seus prejuízos e limitações”. Não se trata de afirmar que a literatura possui poderes ilimitados, mas de enfatizar que o texto literário pode contribuir para a construção de um espaço coletivo melhor e para a libertação do indivíduo de seus limites, sem deixar de ser um ser humano.

Acreditamos que o ensino de literatura, mesmo sendo um grande desafio na educação básica, durante a pandemia da covid-19, passou a representar não só uma possibilidade de os alunos experimentarem mundos e sentimentos a partir do fabuloso, como também passou a ser uma maneira de resistir e ressignificar a própria existência. Isso porque a arte literária pode promover a fruição e o prazer estético, mas também enriquecer os conhecimentos e contribuir para que seus leitores aprendam a resistir no mundo.

No contexto pandêmico, também podemos considerar que “o mundo inteiro é um ‘espaço de crise’” (PETIT, 2009, p.11) e o agravamento de situações de crise humanitária, sanitária, econômica e social de muitas nações do planeta permitiram que a sociedade enxergasse na educação a saída para muitos viverem melhor e sobreviverem aos temores do distanciamento social. Em tempos de crise, a humanidade tem a oportunidade de redescobrir a literatura, seu papel e sua contribuição para o interior humano, para o emocional, para a atividade psíquica, “para a vida, em suma” (PETIT, 2009, p. 11).

Durante o período de isolamento social, nós pudemos encontrar na leitura literária um conforto e companhia para vencer a solidão e enfrentar os desafios da rotina em casa. Assim, a literatura contribuiu para o desenvolvimento de competências socioemocionais tão importantes para a vida e integridade humana. Com experiências literárias individuais ou coletivas, os desafios da pandemia puderam ser vencidos de forma mais leve e resiliente. O que pode a literatura?

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro (TODOROV, 2020, p.76).

A leitura literária permite possibilidades para a própria vida do leitor. No entanto, é importante destacar que “não é apenas no momento de desarranjos internos que os livros servem de auxílio” (PETIT, 2009, p.10). A literatura contribui para o bem-estar do leitor em qualquer situação da vida.

Sendo a literatura humanizadora (CANDIDO, 2011), abre portas para conhecer o mundo, culturas e a própria intimidade de si mesmo. Para Dalcastagnè *et al.* (2018, p. 144), “a literatura é uma potência que tanto confirma a humanidade do leitor quanto a do sujeito representado porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente dos sujeitos” e para Barthes (2013, p. 18), “todas as ciências estão presentes no monumento literário”. A literatura tem, portanto, a capacidade de possibilitar que a humanidade conheça o mundo e as suas próprias potencialidades.

Para Barthes (2013, p. 19), “a literatura faz girar os saberes”, ao que Zilbermam (2008, p. 23) acrescenta que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”. Ao ler literatura, o leitor adquire possibilidades de perceber o seu estar no mundo. Tais percepções são observadas quando o sujeito compreende mais sua realidade, desenvolve competências emocionais importantes para a vida em sociedade e/ou é capaz de enfrentar desafios da vida cotidiana.

Compreendendo como o leitor pode se beneficiar com o acesso a esse direito no cotidiano, podemos refletir também sobre a garantia dele para todos. Quem deve garantir o direito à efabulação? Quem deve oferecer o direito à literatura

desde a infância? A oferta da literatura como direito humano é obrigação do Estado, da família, da escola e da sociedade, assim como todos os demais direitos garantidos na Constituição Federal de 1988.

Sendo a oferta literária uma obrigação do Estado, é imprescindível que a administração pública organize políticas públicas para garantir tal direito. Destacamos, nesse caso, políticas educacionais e sociais, como ampliação da oferta da literatura no ambiente escolar, mas também aplicação de projetos das Secretarias de Assistência Social e Secretarias de Cultura dos municípios, como o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil (PADIN), cujo objetivo é apoiar e orientar as famílias de crianças não atendidas pelos Centros de Educação Infantil, CEI, no Ceará. O PADIN trabalha com visitas às famílias para, por exemplo, apresentar a leitura literária para as crianças e suas famílias. As bibliotecas municipais, por exemplo, como parte das Secretarias de Cultura, precisam sair dos prédios físicos e adentrar as residências das crianças e adolescentes, adentrar as escolas e, em parceria com as bibliotecas escolares, ampliar o leque de oportunidade dos alunos.

É interessante que as Secretarias de Assistência Social também ofereçam literatura nos Serviços de convivência com crianças e adolescentes, contratando professores com experiência em leitura literária. Os Serviços de convivências já existem no Ceará, no entanto não apresentam este objetivo. Mas também é função dessa secretaria sensibilizar as famílias sobre a temática, visto que, muitas vezes, a falta de informação e de conhecimento dos pais atrapalha o caminhar das crianças e dos adolescentes nos projetos.

Ademais, a família tem um papel imprescindível na oferta desse direito. Ela deve garantir que o livro seja prioridade familiar e presença constante no cotidiano dos filhos. No ambiente familiar, a presença pode acontecer a partir de rodas de contação de histórias reais ou fictícias, de assombração ou de amor, para rir ou para chorar. Além disso, é fundamental que a criança e/ou adolescente possua livros. Para Riter (2009, p. 22), “‘possuir’ um livro, pelo menos um, é passo fundamental nesse processo”. Em posse do livro, o leitor em formação pode folheá-lo, cheirá-lo, lê-lo ou pedir para que alguém faça essa leitura.

A presença da literatura no ambiente familiar proporciona infinitas possibilidades literárias para um leitor em formação. Tal presença não está condicionada a bibliotecas fartas ou a pais e/ou responsáveis formados em Letras,

mas à possibilidade mínima de ouvir histórias antes de dormir e folhear páginas durante o dia. No entanto, sabemos que os desafios sociais e econômicos das famílias brasileiras são imensos e ressaltamos mais uma vez a necessidade de acolhimento financeiro e emocional por parte do poder público.

A escola foi e continua sendo um dos grandes espaços de oferta desse direito humano desde a infância. Na escola, a finalidade da oferta da literatura é “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” e “de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Assim, a escolarização da literatura é extremamente significativa para a construção de um mundo empático, autônomo e sensível. Na escola, a leitura literária aflora nossa sensibilidade, estimula nossa inteligência e expande nosso estar no mundo. Além disso, a literatura é um bem cultural imaterial, “haja vista que a mesma acha-se ligada ao crescimento intelectual e humano do cidadão, e que resulta de formas de expressão da memória e de modos de criação que proporcionam ao indivíduo a aquisição de saberes” (BERTOLINO; LIMA, 2018, p. 172).

Cabe à sociedade ofertar literatura constantemente e lutar por políticas públicas que enfatizem tal direito. Isso pode acontecer seja manuseando o livro nas praças e shoppings, seja postando nas redes sociais as leituras realizadas no cotidiano. Nos espaços públicos físicos ou digitais, encanta-se alguém com uma bela capa ou uma visível concentração na hora da leitura. Outra possibilidade é cobrar do poder público políticas de leitura e, ainda, votar em pautas partidárias que defendam tal direito. Se Estado, família, escola e sociedade fizerem a parte que cabe a cada um, a literatura será muito mais que texto literário, será, sim, libertação em um espaço de crise.

### 3.2 SOBRE O DIREITO À LITERATURA: COMO ELE SE APRESENTA OU DEVE SE APRESENTAR NO COTIDIANO?

A garantia do direito à literatura não pode acontecer de qualquer forma, mas de forma planejada e organizada. Afinal, a oferta precisa ser muito mais ampla do que dar um livro para alguém ler, uma vez que a criança e o adolescente precisam

escutar, ler, escrever e se sentir representados na literatura, no ambiente escolar, no familiar ou nos espaços públicos em geral.

Em qualquer idade ou espaço social, o ser humano necessita de literatura nesses quatro vieses. Para cada um, é interessante que a literatura oferecida siga a mediação de um leitor voraz e encantador, pois “O objetivo do mediador de leitura é, sobretudo, contagiar filhos, sobrinhos, afilhados, amigos ou o público para o qual faz mediação com o vírus da leitura”, segundo Dantas (2019, p. 66). O mediador de leitura, independentemente do espaço escolhido para a atividade planejada, deve ser um leitor literário.

Cabe ao mediador guiar o leitor rumo à descoberta dos personagens, seu contexto histórico, sua trama, os questionamentos que suscita, o universo, enfim, do livro. O bom mediador contribui para que o leitor se apaixone pela obra a ponto de estabelecer com ela um relacionamento que pode vir a ser definitivo (DANTAS, 2019, p. 67).

Sendo guia de descobertas, o mediador pode contribuir com a construção de relações para a vida. Na escola esse mediador será o professor consciente de “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Ter esse mediador no espaço escolar possibilita aprendizagens significativas, reorganização do conhecimento e transformação do público alvo na mediação.

O professor precisa estar “sintonizado” com as transformações do momento presente e reorganizar seu próprio conhecimento ou consciência de mundo, orientado em três direções principais: da literatura (como leitor atento), da realidade social que o cerca (como cidadão consciente da “geleia geral” dominante e de suas possíveis causas) e da docência (como profissional competente) (COELHO, 2000, p. 18).

A mediação deve ser sistemática, organizada e surpreendente em todos os espaços e contextos. Durante a pandemia do novo coronavírus e com a vivência do ensino remoto, mediar literatura na escola foi uma tarefa desafiadora para o professor, todavia, necessária para que os alunos da educação básica, crianças e adolescentes, usufríssem de toda a efabulação presente no texto literário.

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente –

condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16).

A escola é um espaço para promover leituras, reflexões, estímulos. Em momentos de crise, a escola pode trabalhar com a leitura literária para que ela cumpra seu papel humanizador. “Pensemos no papel que a leitura ou a recordação de textos lidos desempenharam para tantos deportados nos campos de concentração nazistas, ou para os que resistiram ao degredo stalinista” (PETIT, 2009, p. 15). Segundo Silva,

[...] a literatura, que sempre participa das experiências drásticas da história humana, possibilita que o ser humano, ao vivenciar uma situação crítica e tendo saído dela fortalecido, possa emergir de suas violentas tensões com o mundo por meio do registro desses momentos trágicos. Pela expressão literária, o indivíduo transcende sua experiência singular e constrói um espaço viável, onde suas angústias e inquietações ganham vida e se manifestam, constituindo o texto uma experiência política, mas, antes de tudo, essencialmente humana (SILVA, 2018, p. 194).

Sendo a literatura um direito humano e uma arte que transforma pessoas, universos, contextos, ela precisa ser oferecida por meio da leitura, da escuta, da escrita e da representatividade. Ainda que os desafios sejam muitos, o direito ao mundo literário deve ser garantido.

Nos primeiros anos de educação infantil, quando a criança ainda não está alfabetizada, a literatura pode ser ouvida. Com a escuta literária, já se inicia a formação do leitor. A literatura contada por meio da oralidade já contribuirá, por exemplo, para o desenvolvimento da fala, para enriquecer o vocabulário e a imaginação da criança. E mesmo em uma sociedade altamente tecnológica, de acordo com Sant’anna (2011, p. 104), “a narrativa em sua forma mais primitiva, ligada à oralidade, mantém a mesma força que sempre teve quando ao pé do fogo os xamãs e os velhos contadores tribais narravam fatos e feitos”. Desta forma, a influência da literatura por meio da oralidade é atemporal e ultrapassa os limites do desenvolvimento e da tecnologia.

Mas se engana quem acha que somente crianças não alfabetizadas devem ouvir as histórias contadas pelo professor. Mesmo um adulto alfabetizado tem o direito de escutar histórias mediadas com direito a mudança de voz, entonações surpreendentes, gestos mágicos, enfim, participar de uma boa contação de história.

A contação de estórias, enfim, demonstra que há espaço para todos os que têm alguma coisa a dizer e sabem o que dizê-lo. E numa sociedade em que

a tecnologia afastou as pessoas, fazendo-as dialogar com máquinas que frustram e esfriam as relações, ouvir de corpo presente uma voz humana que nos fale de coisas imemorialmente simples e fundamentais é um acontecimento que deve ser celebrado e estimulado (SANT'ANNA, 2011, p. 105).

Dizer ou ouvir algo por meio de estórias é, assim, esquentar relações, cultivar memórias e dialogar com a humanidade ao longo da História. Para Halfon (2012, p.42), “ler para alguém é abrir um espaço que quebra o tempo regular, que dá serenidade, que permite a chegada de uma brisa fresca na casa”. O autor continua afirmando que quando alguém escuta a leitura de um texto literário, o ouvinte recebe o poder do outro de ser outro, “num duplo sentido: diferente de nós e diferente de si mesmo” (HALFON, 2012, p. 42). Nesse diálogo consigo e com o outro o leitor/ouvinte transforma-se no tempo e no espaço.

Os contadores de história serão para sempre lembrados e influenciarão seus ouvintes com o jeito de contar as histórias, com os textos escolhidos, com a interpretação feita, com a entonação, “contagiando nossa trajetória com suas influências positivas, com a lembrança, ainda que vaga, das tantas tramas, fatos e aventuras que nos narrou” (DANTAS, 2019, p. 23).

Ouvindo literatura também podemos nos aventurar na efabulação, nas aventuras de outro universo. Os contadores contribuem para desenvolver a criatividade, expandir a imaginação, a capacidade de criar, inventar, fabular, contar, recontar (DANTAS, 2019). “A eles devemos nosso amor pelas histórias, pelo maravilhoso, pelos mundos encantados que elas trazem, pelo próprio desenvolvimento do nosso caráter” (DANTAS, 2019, p. 23).

O aluno também pode contar suas histórias, falar dos livros que leu, compartilhar universos literários que o encantou. Assim, ele também pode ser um contador de histórias, experienciando entonações, expressando as emoções do texto e as suas próprias emoções. “A contação de estórias, enfim, demonstra que há espaço para todos os que têm alguma coisa a dizer e sabem o que dizê-lo” (SANT'ANNA, 2011, p. 105).

No ensino remoto, ele pode gravar vídeos, contar as histórias lidas para os familiares e, assim, compartilhar suas leituras. “Contar histórias é uma prática que lida com uma arte muito fugidia, que é a literatura” (DANTAS, 2019, p. 57). Como “o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p. 18), a expressão oral das experiências literárias é necessária

para que os alunos compreendam e vivam o protagonismo estudantil e literário. Escutando e contando histórias também se aprende a gostar, também se humaniza e também se empodera, por isso essa escuta é direito de todos.

Quando se aprende a ler palavras, torna-se alfabetizado, a criança pode ela própria experimentar o mergulho no mundo fabuloso da ficção literária. A leitura permitirá, entre outras ações, que ela penetre no “âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história” (ZILBERMAM, 2008, p. 23). Sendo, então, um leitor, a criança “não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação” (ZILBERMAM, 2008, p. 23). Lendo, tem-se a oportunidade de desbravar o desconhecido e de se conhecer a partir do outro. A leitura do texto literário é um mergulho no fabuloso e no mundo interior do leitor, possibilitando também aprendizagens. Mas, além do prazer, tomaremos a leitura, como bem disse Sant’Anna (2011), também como uma tecnologia.

Ora, o que é ensinar a ler, no sentido de interpretar a enunciação do texto, senão uma tecnologia, uma transferência não necessariamente de prazer, mas do conhecimento? Quem aprende a ler aprende e apreende um código. Mas mais do que isso, pode deixar de ser um usuário passivo desse código e criar outros códigos, melhorar, implementar a tecnologia recebida (SANT’ANNA, 2011, p. 19).

Quando se aprende a ler, a criança, o adolescente ou o adulto adquire a possibilidade de acessar um novo mundo, novos conhecimentos, novas informações. Com os conhecimentos adquiridos, o leitor torna-se um cidadão mais ativo e mais participativo socialmente. Sobre a leitura, Petit (2019) afirma que

[...] nestes tempos em que cabe a cada pessoa, muito mais do que passado, construir o sentido de sua vida e sua identidade, ler talvez sirva antes de tudo para elaborar um sentido, dar forma a sua experiência, ou a seu lado escuro, sua verdade interior, secreta; para criar uma margem de manobra, ser um pouco mais sujeito de sua história; por vezes, para consertar algo que se quebrou na relação com essa história ou na relação com o outro; para abrir um caminho até os territórios do devaneio, sem os quais não existe pensamento nem criatividade (PETIT, 2019, p. 43).

A leitura, no sentido apontado por Petit, ajuda a construir a identidade de cada um e a dar sentido à própria existência. Estando ligada à construção da identidade, “ler a literatura contribuiria assim positivamente para a estruturação da personalidade” (MAZAURIC, 2013, p. 89). As leituras realizadas ao longo da vida abrem caminhos, constroem relações e marcam histórias.

Acrescentamos que “a leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o” (JOUVE, 2013, p. 53). Assim, a leitura traz autoconhecimento. Lendo a si mesmo, o leitor pode ampliar seu modo de ler o outro e de ler o mundo. Além disso, as leituras realizadas e as lembranças reavivadas nessas leituras servem “para projetar no cotidiano um pouco de beleza, dar um plano de fundo poético à vida, esboçar histórias que talvez jamais se realizem, mas que são parte de si” (PETIT, 2019, p. 51).

A aprendizagem da leitura na escola está intimamente ligada à da escrita, uma vez que o direito de escrever também é fundamental na educação básica. Na escrita, o aluno tem a oportunidade de colocar seus sentimentos, suas dores, suas impressões sobre o mundo, seus desejos. Conforme explicam Zilbermam e Silva (2008, p. 36), o escritor “canaliza esses desejos para sua obra criativa: essa, em certo sentido, permite-lhe externar lembranças insatisfatórias do passado, aliadas a experiências presentes, e, de algum modo, resolvê-las ou superá-las”. A escrita ainda permite a mudança permanente, acrescentando uma nova disponibilidade para o mundo (HALFON, 2012).

A educação pela literatura não pode seguir um único caminho, uma única metodologia. Na escola, em casa, na biblioteca, a educação literária fomenta descobertas, mas exige caminhos que busquem sempre o leitor. Assim, a educação literária também pode acontecer pela escrita de textos de ficção, afinal “a leitura sem a escrita permite uma apropriação somente parcial da cultura letrada” (CASTRILLÓN, 2011, p. 98). Educar pela escrita literária é oportunizar que o aluno expresse seus sentimentos, suas emoções, suas angústias, mas é também permitir que ele construa sua personalidade literária, seu próprio mundo.

O direito à escrita literária oportuniza a escrita de histórias, sentimentos, sensações que ainda não foram contadas. Como aponta Geraldi (2006, p. 131), é “devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contada, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas”. Ciente disso, é imprescindível que o professor ofereça leitura e escrita literária. Essa relação oferecida rotineiramente formará leitores competentes e construirá o letramento literário.

Ouvindo, lendo e escrevendo literatura, a criança construirá sua identidade, percebendo seu estar no mundo e refletindo sobre as narrativas históricas conhecidas e as normas sociais estabelecidas até então. O texto literário apresenta características particulares em relação à narratividade, pois “a ficcionalidade possibilita a criação de mundos que podem existir de acordo com normas sociais que diferem da realidade” (DALCASTAGNÈ *et al.*, 2018, p.127).

Assim, o leitor terá conhecimento suficiente para perceber a importância da representatividade. Em relação ao direito de se sentir representado, as narrativas escolhidas para o contato são fundamentais.

Nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 2011, p. 177).

O acesso ao texto literário será, assim, uma oportunidade única de fugir das histórias únicas e visualizar a multiplicidade das culturas existentes no planeta. Afinal, mesmo no ensino remoto, “a sala de aula, com todas as limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades” (HOOKS, 2017, p. 273) e afirmar que a educação é neutra, é mais que pura oralidade (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2017, p. 273).

Em um momento tão singular como o que estamos vivendo, o ensino de literatura pode contribuir para essa educação libertadora: libertadora para a alma, para as habilidades socioemocionais, para o convívio social, para as decisões políticas, enfim, libertadora para o individual e para o coletivo. Enfim, percebemos o quanto o direito à literatura é fundamental na vida de qualquer pessoa e mais ainda em tempos de crise, de isolamento social, de pandemia, no qual a rotina fica totalmente comprometida. Lendo, escrevendo, escutando ou se percebendo no texto literário, podemos, entre outras ações, aprender a resistir em meio ao caos.

A literatura pode ser um alento para as frustrações, perdas irreparáveis e dores da alma, como também pode trazer a serenidade e resiliência necessárias para superar os desafios das ausências do outro e da não convivência social tão fundamental para a humanidade. Além disso, o contato com o texto literário também pode promover o autoconhecimento. No ensino remoto e após a vivência dessa experiência, a escola pôde promover a Pedagogia da Resistência através da literatura.

Por isso importa falar de uma Pedagogia da Resistência baseada em Freire, que encontra na amorosidade e no diálogo de saberes os fundamentos de uma nova mentalidade frente ao mundo e de uma nova atitude frente ao outro. Resistir à violência é não ser violento, é produzir e reproduzir a vida (humana e não-humana) como seres biófilos que somos por natureza, como seres em direção da humanização. Resistir à necrofilia é não amar a morte, mas a vida, todas as formas de vida, é amar revolucionariamente o Planeta Gaia, a Terra Viva (DICKMANN; STANQUEVISKI, 2019, p. 60).

A Pedagogia da resistência, por meio da literatura em tempos de distanciamento social, pôde mostrar o quanto podemos ser próximos um dos outros compartilhando leituras, o quanto podemos dialogar falando da mesma obra, o quanto podemos ser empáticos lendo obras que também apresentam contextos de crise. Além disso, o texto literário pode nos ensinar a superar rupturas. E se a vida é uma corrente de rupturas e a grande lição da vida está em superar rupturas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), a literatura também pode nos ensinar sobre isso.

### 3.3 LITERATURA NA ESCOLA: DO ENSINO REMOTO PARA O PRESENCIAL

A presença da literatura na escola deve ser garantida ao aluno em todos os níveis e modalidades de ensino. Se durante o ensino remoto a literatura pode ser abrigo imprescindível de muitos, no retorno ao presencial a literatura pode ser acolhimento em sala de aula. Se, durante a pandemia, a escola estava em casa, o trabalho estava em casa, o hospital estava em casa, o medo estava em casa e a casa, como o espaço íntimo e espaço público, pode abrigar a leitura e ser espaço de literário em várias dimensões, no retorno ao ensino presencial a literatura pode ser abertura para outra rotina, recurso de reorganização social e auxílio para a promoção da resiliência.

A leitura pode ser um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, íntimo, privado. Como prolongamento desse aspecto, a leitura pode ser um recurso para dar sentido à experiência de alguém, para dar voz a suas esperanças, a suas desventuras, a seus desejos; a leitura pode também ser um auxiliar decisivo para que se recupere e encontre a força necessária para sair de algo; e, finalmente, outro elemento fundamental, a leitura é uma abertura para o outro, pode ser o suporte para os intercâmbios (PETIT, 2013, p. 66).

Se, no ensino remoto, a leitura literária pode ser um meio privilegiado para suportar a experiência de ter a casa não mais como lar de aconchego depois de um dia cheio fora de casa, mas como lugar único para quem desejava sobreviver ao caos da pandemia, no retorno ao presencial a leitura literária pode ser um instrumento de desabafo, aconchego para o crescimento individual e coletivo. Mas por que unir literatura e educação? Unir essas duas áreas de conhecimento significa oportunizar o crescimento individual, social, político, intelectual do indivíduo, e por isso a educação literária pode ser transformadora. No ensino remoto não é diferente, e a união de literatura com a educação também pode transformar a rotina de isolamento dos alunos e dos seus responsáveis.

Por meio da leitura, da escrita, da escuta ou da oralidade, “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2017, p. 177). A partir do texto literário, o aluno no ensino remoto pode ser instruído para aprimorar o seu intelecto, mas também compreender melhor seus sentimentos. A literatura cumpre seu papel de intervenção no mundo promovendo uma educação literária emancipatória, uma vez que aprender por meio da literatura permite a construção de uma consciência crítica, social, política e cidadã.

Para Castrilhón (2011, p.16), a leitura é “um direito histórico e cultural e, portanto, político, que deve situar-se no contexto em que ocorre. Historicamente a leitura tem sido um instrumento de poder e de exclusão social”. Nesse caso, “é a mudança do indivíduo em leitor que, do ângulo individual, oferece o requisito primeiro para a atuação política plena em uma sociedade democrática” (ZILBERMAN, 2012, p. 55). Percebemos, assim, a importância social da aprendizagem da leitura pela população de uma nação.

Leitores ampliam seus horizontes emocionais e intelectuais, adquirindo novas dimensões de saber e autocompreensão através de obras literárias.

Esse é um dos motivos frequentes de recomendação da leitura de textos literários como complementação da educação da pessoa, como se uma percepção mais clara de certas “realidades” pudesse emergir através da experiência literária (LEAHY-DIOS, 2004, p. 28).

Educar pela literatura na escola é oportunizar um novo olhar para o aluno ler o mundo, as pessoas ao redor e a si mesmo. Ampliando os horizontes, as perspectivas existenciais e as dimensões da própria humanidade, a educação literária oportuniza a reconstrução da identidade do leitor, uma vez que a literatura nos constrói e nos transforma. Apesar de a literatura não ser o remédio para todos os males humanos, ela “oferece um suporte excepcional para reanimar a interioridade, mover o pensamento, reanimar uma atividade de construção de sentidos, de simbolização, suscitar às vezes colaborações inéditas” (PETIT, 2019, p. 61). Assim, a literatura oferece alimento para o espírito e para a compreensão do mundo.

Sabemos que sem livros não há ensino de literatura, no entanto, como bem lembra Colomer (2007), não basta apenas dar os livros para os alunos, é necessário articular, dinamizar e diversificar a experiência da literatura na escola. Essa experiência exige práticas metodológicas para o diálogo entre o leitor e ele mesmo e o leitor e os outros através do ler, do ouvir, do escrever e do falar, afinal, “os livros, em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo” (PETIT, 2009, p. 79).

Enfim, a literatura é uma oportunidade de enriquecer os conhecimentos, conhecer o universo literário, compreender o outro e a si mesmo. No ensino remoto, como um espaço de crise, a educação literária, “metáfora de entendimento individual e social” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 234), pode alimentar esperanças de um futuro promissor, permitir a transformação desse espaço de sofrimento e de dor em um espaço de possibilidades, transformações, empatia e serenidade.

Oferecer literatura para leitores em um espaço de crise com o ensino remoto é tarefa desafiadora, uma vez que exige do professor, além de conhecimento da teoria da literatura e de práticas pedagógicas inovadoras, a compreensão do espaço íntimo desses leitores e do espaço físico no qual eles se encontram. É o professor o responsável por direcionar esse leitor a partir da educação, respeitando os saberes dos educandos, apresentando disponibilidade para o diálogo e ensinando com empatia e bom senso. É pensar a literatura, conforme Leahy-Dios (2004), não como

um discurso, “mas, ao contrário, deveria ser sempre ‘espaço’ e ‘processo’ de trocas, transformações e crescimento estético, cultural, pessoal e sociopolítico, na real acepção do cruzamento de fronteiras cognitivas” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 239).

O texto literário é um espaço de diálogos múltiplos para que seus leitores, ouvintes, escritores e falantes realizem trocas de experiências, sentimentos, angústias, alegrias. São as trocas realizadas nesse espaço que permitem a transformação do leitor.

No ensino de literatura, o professor que objetiva promover educação literária para seus alunos não pode oferecer discurso, apenas. Todavia necessita, além de livros e de práticas metodológicas, de um espaço íntimo aberto a trocas de saberes e emoções, e de um espaço físico que apresente estabilidade e aconchego. O espaço disponível pode promover transformação individual e coletiva.

Para Petit (2019, p. 43), “a leitura tem muito a ver com o espaço, ela se relaciona com os alicerces espaciais”. Assim, é importante pensarmos nos alicerces espaciais do leitor para posteriormente pensarmos nas leituras que poderão ser feitas nesses espaços, pois o espaço no qual o leitor está inserido contribuirá para a maneira como essas leituras serão feitas e para a internalização dessas leituras no leitor. Sensíveis ao espaço do leitor, é imprescindível oportunizar a educação literária durante a pandemia do coronavírus. Ou seja, os estudos de Petit se aplicam muito bem aos tempos atuais, uma vez que

Hoje, é possível dizer que o mundo inteiro é um ‘espaço em crise’. Uma crise se estabelece de fato quando transformações de caráter brutal – mesmo se preparadas há tempos –, ou ainda uma violência permanente e generalizada, tornam extensamente inoperantes os modos de regulamentação, sociais e psíquicos, que até então estavam sendo praticados (PETIT, 2010, p. 20).

O isolamento social ao qual o mundo foi submetido por causa da pandemia do novo coronavírus caracteriza o espaço de crise do qual fala a autora acima. Nessas condições de transformação brutal, a educação escolar foi disponibilizada pelo ensino remoto e tanto o professor quanto o aluno viveram em um espaço de crise, um espaço de medo e insegurança, uma vez que o ninho de aconchego, calma foi rompido pelo medo de ser contaminado ou contaminar um ente querido, medo de morrer ou sofrer com a morte de alguém, medo de ficar em casa e perder o emprego, medo de não suportar a falta de contato físico diariamente.

Nesse contexto de crise, a leitura “parece ser um caminho privilegiado para encontrar um lugar, se acomodar, ali fazer seu ninho” (PETIT, 2019, p. 43). Em tempos de crise, como o espaço físico privilegiado passa a não existir, a literatura pode ser esse espaço, esse ninho no qual crianças, adolescentes e adultos podem se redescobrir e se reconstruir. No espaço de crise, ler é uma oportunidade de o leitor enxergar beleza e poesia na vida. “Ler e se lembrar de suas leituras ou de suas escapadas culturais serve para projetar no cotidiano um pouco de beleza, dar um plano de fundo poético à vida, esboçar histórias que talvez jamais se realizem, mas que são parte de si” (PETIT, 2019, p. 51).

É, talvez, em tempos de crise que a leitura se faz mais necessária. Atualmente, entre os muitos desafios humanos as pessoas além de estarem sofrendo pelas questões relacionadas à saúde física, à vida, também sofrem pelo distanciamento social, insegurança alimentar. Nesse espaço de crise, quem deve educar pela literatura? Nesse sentido, não podemos negar que a escola é a grande responsável por educar pela literatura, visto que ela possui o conhecimento teórico e pedagógico para isso, tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto. É na escola que os livros estão, ou pelo menos devem estar ao alcance de todos desde cedo. É na escola que há profissionais academicamente formados para mediar o processo de formação literária. Para isso, ela deve ter professores “minimamente preparados, a ponto de ter um repertório de leitura e um modo todo especial de se dirigir aos alunos. Um momento de troca, desprovido de cobranças e pressões, desvinculado de avaliações ou tarefas” (DANTAS, 2019, p. 54).

Além disso, se a educação é dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade, como bem afirma nossa Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1996), é imprescindível destacar que a educação literária não é dever apenas da escola, mas também da família, do governo e da sociedade. Assim, durante o isolamento social no qual as escolas funcionaram de forma virtual e coube muito à família o papel de ensinar e/ou acompanhar as tarefas escolares, coube também à família inserir ações que culminassem na educação literária. Ao governo, por sua vez, coube o papel de pensar em políticas de conectividade para estudantes e professores, e à sociedade coube o papel de contribuir com tudo isso a partir de, por exemplo, projetos sociais virtuais como contação de história virtual.

Independentemente de quem seja o mediador do processo, a promoção da educação literária ocorre quando se lê livros literários, quando se dialoga com

universos diversos por meio da literatura, quando se escreve texto literário e o aluno tem a oportunidade de expressar seus sentimentos e emoções literariamente, quando se participa de contação de história, ouvindo literatura, quando se sente representado nos livros que se tem contato. O livro “é um local hospitaleiro” (PETIT, 2009, p. 78) e nele o aluno pode se hospedar e trocar experiência. O mediador é aquele que aponta os caminhos para que essa hospedagem seja prazerosa.

A figura do mediador de leitura pode ser comparada ao arco multicolorido, uma vez que apontar o caminho rumo aos livros contribui para a pura diversão, prazer, alegria e, de quebra, consciência crítica, criatividade, ganho de vocabulário, capacidade de argumentação, empatia, cidadania e outras tantas benesses que advêm com o hábito de ler e que simbolizam verdadeiros tesouros na vida de quem se aventura por páginas repletas de histórias (DANTAS, 2019, p. 59).

O mediador de leitura, independentemente do espaço no qual ele se encontra, fará toda a diferença na educação literária, pois “a leitura tem a ver com empatia, projeção, identificação” (COMPAGNON, 2010, p. 141). Ele será o mediador que possibilitará que o leitor descubra isso.

Na oferta da literatura, é necessário não só entregar livros, mas também “faz-se necessário que o livro se materialize e se espiritualize na vida dessas crianças” (DANTAS, 2019, p. 262). No espaço de crise, o professor como mediador também faz toda a diferença. Para Leahy-Dios (2004) é necessário que o professor, em diálogo com os alunos, construa o currículo a ser estudado e escolham juntos as leituras que devem ser feitas.

Os diálogos e as escolhas realizadas por professor e aluno durante o ensino remoto são necessários para que a educação literária cumpra seu papel de acolhimento, reflexão, construção identitária, transformação social. Educar pela literatura nesses tempos de crise é proporcionar possibilidades de passar por esse período mais sabiamente. Mas quem é esse aluno leitor na escola remota? O que ele vivencia?

Para Lajolo e Zilberman (2019, p. 24), “ser leitor, papel que, enquanto pessoa física, exercemos, é função social, para a qual se canalizam ações individuais, esforços coletivos e necessidades econômicas”. Sendo função social, ser leitor depende do meio social e das características desse meio. Daí a importância de o professor compreender o meio social no qual a escola e seu aluno estão inseridos.

Como leitor, esse aluno é aquele que dá sentido ao texto, vida à literatura, atualiza o texto literário, considerando, nesse caso, os estudos da teoria da recepção para a qual “a história da literatura é um processo de recepção e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete” (JAUSS, 1994, p. 25). O texto existe para o leitor e com o leitor, acessando a linguagem e a temática e dando sentidos a elas, atuando como um ser ativo no processo, ou seja,

[...] o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo (PETIT, 2009, p. 28).

Dessa forma, o leitor é também um escritor do texto. Um escritor que permite, inclusive, que o livro revele seus anseios, seus medos, suas angústias e o conhecimento do espaço de crise no qual o mesmo se encontra.

No ensino remoto é importante lembrar que esse aluno leitor é um cidadão com direito à literatura em qualquer ocasião e espaço. Como não há povo e não há homem que possa viver sem literatura (CANDIDO, 2017), não há aluno que possa viver sem o universo fabuloso, seja na sala de aula presencial, seja na sala de aula virtual. Consciente desse direito, é interessante que se conheça o aluno-leitor no seu espaço de crise gerado pela pandemia do novo coronavírus, mas que pode ser cheio de outros problemas.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam a escola (FREIRE, 1996, p. 64).

Considerar o espaço no qual ele vive e as condições de sua existência nesse espaço de crise é extremamente importante para nortear o trabalho a ser executado, as falas a serem feitas e os diálogos a serem trocados. Afinal o leitor em um espaço de crise pode ser alguém que necessita ler literatura, mas também expressar suas angústias vivenciadas na leitura ou na escuta do texto literário,

alguém que precisa receber empatia e bom senso por parte do professor, dos colegas, da escola, da família.

O leitor em um espaço de crise pode ser uma criança, um adolescente, um jovem, um adulto que voltou a estudar depois de muito tempo fora da escola. Pode ser alguém que precisa resistir ou reexistir após vivenciar traumas do isolamento social, violência doméstica, depressão, perdas irreparáveis, racismo. Se “para além de resistir, há que reexistir também por meio da linguagem” (SOUZA, 2011, p. 159), para além de resistir, há de reexistir por meio da educação literária no ensino remoto.

O leitor, em um espaço de crise, pode ser alguém carente de humanidade e como “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2017, p. 182), o texto literário precisa estar na rotina desse leitor.

Enfim, o leitor no espaço de crise pode ser múltiplo, solitário, amante de literatura ou não, consciente do mundo em crise ou não, ou simplesmente alguém que precisa de afeto. É importante destacar, no entanto, que, por meio da literatura, esse leitor pode superar suas dores, seus traumas. A educação literária atua como educadora da sensibilidade e um instrumento poderoso de resistência em meio ao caos interior e ao caos do espaço físico no qual o leitor se encontra.

Após a vivência do ensino remoto, voltar à escola presencialmente também é um desafio. Nesse retorno, a literatura também tem sido instrumento de acolhimento e aconchego para vencer as fobias e ansiedades deixadas pelo período pandêmico. O ensino de literatura pressupõe a capacidade de ensinar e aprender por meio da literatura, objetivando formar leitores autônomos, competentes, seja na escola ou fora dela, oferecendo possibilidades que estão interligadas à capacidade de transgredir e à multiplicidade de situações de aprendizagem por meio da literatura, podendo “ter um papel central na expansão crítica de uma consciência sociopolítica nos futuros cidadãos de qualquer sociedade” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 20). Se “uma verdadeira democracia participativa necessita de espaços que permitam a todos os cidadãos acesso à informação, ao conhecimento e às manifestações da cultura e da arte” (CASTILLÓN, 2011, p. 25), a literatura também pode oferecer tudo isso.

O ensino de literatura na educação básica dificilmente prioriza a vivência das emoções e a formação humana dos alunos. No ensino remoto, isso não foi diferente. As aulas foram dadas, mas deixaram muito a desejar. Isso aconteceu por imensos fatores, como os desafios de conexão de alunos e professores, o despreparo do professor para o ensino remoto emergencial, o cansaço das telas, a falta de hábito dos alunos em ler sem um mediador, os desafios de passar o dia em casa, visto que, para muitos, a casa é um lugar de violência.

No retorno ao ensino presencial novamente surgiram novos desafios, como o adaptar-se às regras da escola, o hábito de ouvir o professor, conviver com os colegas de classe, a execução de um plano de aula que contemple níveis de aprendizagem mais diversos ainda, causados pelo tipo de acesso às aulas durante o ensino remoto, problemas socioemocionais de alunos e professores e o aumento dos casos de violência nas escolas.

Após a vivência do ensino remoto e todos os desafios e aprendizagens que ele deixou, é necessário que o professor, mediador do ensino de literatura na escola, ao planejar atividades que contemplem a literatura, seja um conhecedor das obras e teorias literárias e, ainda, tenha habilidades para o uso das tecnologias e aplicativos disponíveis para as aulas e sensibilidade para os problemas que certamente surgirão no percurso. Refletindo sobre a aprendizagem da leitura em ambientes digitais e sobre o letramento digital, Zacharias (2016) afirma que

[...] a cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos (ZACHARIAS, 2016, p. 26).

Durante o ensino remoto, o impresso e o digital conviveram simultaneamente. No retorno e/ou no presencial, é imprescindível salientar que um não elimina o outro, uma vez que há público para os dois contextos nas escolas. Mas nos dois contextos o sucesso das atividades propostas para os alunos dependerá, além das habilidades do professor, da autonomia do aluno, do apoio da família, mas também da gestão escolar. A tarefa não é fácil, mas necessária. Esse talvez seja o maior desafio, porque pode ser que a família não esteja preparada para ajudar na mediação em casa e a gestão pode não concordar com a metodologia

adotada pelo professor. Se o aluno apresentar dificuldade para desenvolver sua própria autonomia, os objetivos do professor podem não ser alcançados.

No retorno presencial e após a vivência do remoto, o grande desafio foi manter a capacidade de aprender e ensinar de professores e alunos em sala de aula física. Se antes as escolhas pedagógicas do professor influenciavam o envolvimento dos alunos nas atividades literárias, após o remoto, quando os alunos estão reaprendendo a agir na ambientação da escola, a pedagogia adotada pelo professor é crucial para que o sucesso aconteça.

É bem verdade que “o texto literário vale por si só” (NAVAS; CARDOSO; BASTIN, 2018, p. 26), no entanto a qualidade do ensino de literatura está relacionada aos diálogos que são gerados em sala de aula a partir dos textos lidos, mediados, vivenciados. O ensino de literatura não é apenas leitura literária, é também leitura literária, mas é, ainda, escuta, vivência, fala e aprendizagem.

Ainda que o retorno ao presencial seja tão desafiador, a literatura é uma abertura para o universo. Segundo Navas, Cardoso e Bastin (2018, p. 7), “a literatura dirigida para a criança e para o adolescente, sem dúvida, é uma porta de entrada, ou, ainda, uma abertura para o infinito que constitui o universo do homem”. Dessa maneira, usar a literatura para transformar os desafios da sala de aula após o remoto é uma excelente oportunidade de transformação social e humana.

## 4 O MAIS PAIC E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, analisamos os documentos que regem o MAIS PAIC à luz dos documentos oficiais que tratam do ensino de literatura no Brasil. Na subseção 4.1 O MAIS PAIC e suas evoluções, apresentamos os motivos que justificam a existência do Programa e as transformações que ele sofreu ao longo dos anos. Na subseção 4.2 O ensino de literatura nos documentos oficiais e no MAIS PAIC apresentaremos como a literatura é inserida nos documentos oficiais que regem a educação brasileira e nos documentos que regulamentam o MAIS PAIC no Ceará.

### 4.1 O MAIS PAIC E SUAS EVOLUÇÕES

No início do século XXI, a educação do Ceará apresentava números desanimadores em relação à alfabetização das crianças na idade certa, segundo o Comitê Cearense para a Eliminação do Analfabetismo Escolar, criado em 2004, constituído pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará e outras instituições, como o UNICEF, a APRECE, a UNDIME/CE, o INEP/MEC e Universidades cearenses UECE, UFC, UVA, UNIFOR e URCA. Os dados mostram a seguinte situação:

- Em uma avaliação amostral dos níveis de leitura, escrita e compreensão de texto de 8 mil alunos da 2ª série do EF (atual 3º ano), matriculados nas redes de 48 municípios, 39% não leram o texto; 15% leram muito mal, soletrando e sem compreender; 31% leram com dificuldade e compreenderam parcialmente; e 15% leram e compreenderam.
- A maioria das universidades não possuía estrutura curricular adequada para formar o professor alfabetizador.
- A maior parte dos professores não tinha metodologia para alfabetizar, abusava de cópias na lousa e usava muito mal o tempo de aula (CEARÁ, 2012, p. 19).

Os números divulgados pelo Comitê em pesquisa realizada escancaravam o analfabetismo nas escolas públicas cearenses e serviram de inspiração para a criação de um pacto de cooperação pela alfabetização das crianças na idade certa. Desse modo, foi criado o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), cuja finalidade era alfabetizar 100% das crianças cearenses até os 7 anos de idade. Para

tanto, o Programa fornecia apoio aos municípios na etapa da Educação Infantil e no 1º e 2º ano do ensino fundamental.

Inicialmente, 56 municípios participaram do Programa. Em 2007, o Programa passou a ser política pública do Estado, presente nos 184 municípios, objetivando apoiar cada um na melhoria dos índices do processo de alfabetização das crianças na idade certa nas escolas da rede pública, estabelecendo metas e objetivos a serem cumpridos.

Após resultados positivos, o Programa passou por três processos de ampliação, sendo PAIC +, em 2011, momento no qual estendeu as ações para os 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental; MAIS PAIC, Programa de Aprendizagem na Idade Certa, em 2015, estendendo-se aos anos finais do ensino fundamental; e em 2022, PAIC INTEGRAL, no qual se lançou a integralização do ensino fundamental nas escolas públicas de forma progressiva, iniciando em 2023 pelos nonos anos. As mudanças na nomenclatura foram sempre acompanhadas de novas metas e objetivos, uma vez que o público apresentava novos desafios de ensino e de aprendizagem.

Os avanços nos indicadores de alfabetização na idade certa e nos níveis de leitura e escrita dos estudantes cearenses percebidos nas avaliações externas, como no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), são os fatores que justificaram a ampliação. Além disso, havia a necessidade de contribuir com os resultados dos anos finais do ensino fundamental.

É importante destacar que o Programa funciona em regime de colaboração entre estado e municípios, envolvendo ações voltadas para a valorização dos professores, com redimensionamento dos recursos financeiros, implementação de sistemas de avaliação de aprendizagem dos alunos, incentivo à leitura e à escrita, entre outras. Dessa maneira, essa importante política pública do estado do Ceará perpassa atualmente por todos os anos da educação básica, atuando da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental, contribuindo com ações em torno da formação de professores, orientações de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem e mecanismos de incentivo e reconhecimento por bons resultados (SEDUC, 2021).

Para alcançar as metas e os objetivos estabelecidos, o Programa propõe intervenções sistematicamente estruturadas em seis eixos, quais sejam: Gestão

municipal; Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Avaliação Externa; e Literatura e Formação do leitor. Os eixos são integrados e justificam os bons resultados do estado nas avaliações externas. Em 2019, de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado pelo Ministério da Educação, o Ceará obteve os melhores resultados do Brasil nos anos finais do ensino fundamental, ficando em todas as demais etapas da educação básica entre os primeiros colocados. Outro dado que chama a atenção é o fato de que entre as 100 escolas com os melhores resultados do Brasil, o Ceará se destaca com 73 nos anos finais do ensino fundamental e 79 nos anos iniciais.

Os bons resultados obtidos no Ensino Fundamental são atribuídos ao regime de colaboração entre estado e municípios, que proporciona intervenções do 1º ao 9º ano, por meio do Programa Aprendizagem na Idade Certa (Mais Paic), desenvolvido pelo Governo do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (Seduc). Há o acompanhamento das redes municipais com suporte às secretarias municipais por meio de formações, auxílio técnico-pedagógico e disponibilização de materiais pedagógicos (SEDUC, 2020).

Figura 1 – Dados do Ideb (2020)



Fonte: SEDUC (2020)

Observando a série histórica apresentada na figura acima, percebemos o quanto o Ceará modificou sua educação, uma vez que cresceu o suficiente para ultrapassar as metas estabelecidas em todos os anos. A meta estabelecida para o ano de 2021, por exemplo, foi ultrapassada em 2017. É importante destacar que em 2012, pelos excelentes resultados que havia demonstrado até então, o Programa

inspirou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do governo federal.

#### 4.2 O ENSINO DE LITERATURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NO MAIS PAIC

A aprendizagem da literatura na educação básica brasileira, mesmo sendo um direito das crianças, adolescentes e dos jovens do país garantido em vários documentos oficiais, ainda é cercada de grandes desafios para professores e alunos, mediadores de leitura e leitores, impossibilitando que o foco seja na experiência do literário na condição de bem linguístico, cultural e humanizador.

Segundo Dalvi *et al.* (2013, p. 9), “nas últimas décadas, tem havido uma intensa discussão sobre literatura e educação e uma crítica ferrenha às práticas escolares de (não) leituras literárias”. O ensino de literatura tem acontecido, de forma geral, por meio de práticas escolares desatualizadas, que não valorizam a discussão literária nem as vivências dos protagonistas do espaço escolar – os alunos. Acrescenta-se ainda outros fatores que contribuem negativamente, como a falta de habilidade do professor para ser mediador da leitura, de políticas públicas para um trabalho sistemático com o texto na escola e de um ambiente propício na família.

Para superar os desafios na educação básica, o ensino de literatura inserido no componente curricular Língua Portuguesa precisa garantir a formação dos leitores e o letramento literário com base em políticas públicas educacionais como o MAIS PAIC, fruto de intensas discussões e reflexões sobre a relação literatura e educação. Estudar literatura é imprescindível para o processo de educação social do indivíduo e “é essencial ao processo de educar sujeitos sociais, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 20).

Além disso, o acesso à literatura é um direito. Segundo o artigo 27 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, “1. Toda pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam” (ONU, p. 5). Assim, se literatura é cultura e arte, ter acesso a ela é um direito de todos os cidadãos de uma nação, estando esse direito assegurado também nos documentos

oficiais do país. Como um direito de todos, é essencial que a educação básica garanta o acesso. Na Constituição brasileira de 1988, o artigo 215 deixa claro que “o Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (BRASIL, 2016, p. 187). Dessa maneira, o acesso à literatura – uma das manifestações culturais da nação – deve ser garantido pelo Estado, que ainda deve incentivar a valorização e a difusão da arte literária.

É imprescindível que a população tenha consciência desse direito para que ele não seja negado e, se for negado, que ele possa ser cobrado dos órgãos competentes. Conscientes de que o acesso aos bens culturais é extremamente necessário para a construção da identidade humana, há a possibilidade de perceber a representação artística da humanidade e refletir sobre tal forma.

Nesse processo, “se colocarmos o patrimônio educativo literário como algo desnecessário, ou meramente representativo, sem valor nenhum, negaremos ao indivíduo a possibilidade de determinados saberes, que só podem advir da literatura” (BERTOLINO; LIMA, 2018, p. 179). São esses saberes que enriquecem o leitor como ser humano, particularmente, a criança e o adolescente como participantes do processo de ensino e de aprendizagem na escola. É na escola, portanto, que esse direito deve ser garantido logo na infância, contribuindo, assim, para uma formação literária contundente e para práticas humanizadoras que ecoarão ao longo da vida.

Nesse cenário, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 58, afirma que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 2020, p. 45). O documento confirma, portanto, o papel da educação como prática libertadora fundamental para que crianças e adolescentes acessem seus direitos, sua cultura, sua história, sua identidade.

A esse respeito, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 94/1996, importante documento que rege a educação brasileira, apresenta muitas falhas sobre a garantia do acesso à literatura na educação básica para crianças e adolescentes, pois cita precariamente o acesso aos bens culturais como objetivo da escola. Por exemplo, o artigo 3º dessa LDB, que trata dos princípios da educação, afirma que um dos princípios é “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2020, p. 9). O texto do artigo é

bastante vago em relação à arte e à cultura. Ainda se considerarmos a literatura como arte e bem cultural, percebemos que o acesso a ela deve ser garantido na educação básica.

Ademais, constatamos o quanto a temática que envolve o debate sobre o direito à literatura na educação não é aprofundado nesses documentos. Como consequência disso, há a dificuldade de garantir livros literários na escola, de formação continuada sobre a temática para os professores, de profissionais com formação adequada para as salas de multimeios, de vivências literárias no espaço escolar e de pesquisas que possam fomentar ações e políticas públicas.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), um dos objetivos do ensino fundamental é conhecer as características do país em suas dimensões sociais, materiais e culturais para, assim, construir a noção de identidade nacional e pessoal, influenciando no sentimento de pertencimento ao país. O ensino de literatura tem papel fundamental na concretização desse objetivo, uma vez que a literatura nacional apresenta, ainda que em caráter ficcional, o país, a cultura, a sociedade e o íntimo dos seres, contribuindo, portanto, para a construção da identidade nacional e pessoal.

Ainda sobre a construção da identidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) afirmam que, sendo a educação básica um direito universal e alicerce para a cidadania, é

o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 17).

A educação básica é local de construção de identidade e formação de sujeitos sociais éticos que conhecem a si e reconhecem o outro, que respeitam suas transformações e valorizam a multiplicidade do outro.

Os dois documentos, portanto, enfatizam a construção da identidade na educação básica, porém não trazem explicitamente a importância do acesso à literatura como fundamental na educação básica para tal fim, deixando mais lacunas no processo de ensino e aprendizagem de muitas crianças e adolescentes brasileiras. Já nas Diretrizes Curriculares do Ceará, à literatura é dado um papel importante para o desenvolvimento de habilidades, além do destaque ao caráter da fruição e da representatividade. De acordo com o documento, uma das dez

competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa no ensino fundamental é

[...] envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (CEARÁ, 2019, p. 185).

A literatura é objeto de ensino, assumindo a “função de fruição e de representatividade cultural e linguística significativa” (CEARÁ, 2019, p. 184) e propondo desenvolver habilidades para que o estudante interaja no campo artístico-literário. O documento, sob essa ótica, confirma a importância dada à literatura na educação do Ceará e na proposta do Programa MAIS PAIC. O documento estadual, por sua vez, destaca a relevância da experiência literária na educação básica para o desenvolvimento humano, sendo muito mais enfático que os documentos nacionais.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada. Com ela, veio a esperança nutrida pelos professores de português e/ou de literatura de que a literatura fosse apresentada com maior foco. No entanto, o texto continuou praticamente o mesmo. O documento apresenta como uma das competências gerais da educação básica: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9). Para Souza e Segabinazi (2019, p. 8), “o novo documento prevê o ensino de literatura no âmbito do Campo artístico-literário”. Assim, a BNCC não traz novidades em relação aos documentos oficiais anteriores.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), no componente curricular de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, amplia-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e disciplinas, partindo sempre de práticas já vivenciadas por eles. Como o documento supõe que os alunos já conhecem e fazem uso de gêneros textuais das práticas artístico-literárias, o aprofundamento será nos gêneros “que circulam na esfera pública nos campos jornalístico-midiáticos e de atuação na vida pública” (BRASIL, 2017, p. 136). Desta maneira, o texto da BNCC deixa claro que os alunos terão contato com a literatura, todavia o ensino de literatura nos anos finais do fundamental não é a prioridade das aulas de Língua Portuguesa.

Logo, fica evidente a orientação de que as vivências literárias não serão aprofundadas nos anos finais do ensino fundamental. Tal orientação é prejuízo para o aluno-leitor literário, já que, não sendo aprofundada, a literatura vai sendo deixada de lado, como se a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental já estivesse completa, o que é uma falácia, uma vez que a formação do leitor literário exige sempre um passo a mais no texto literário e não apresenta um ponto final.

É prejuízo, ainda, porque a incompletude da formação do leitor literário está no não esvaziamento da própria literatura, porque o literário se transforma e se refaz nas mudanças sociais da própria humanidade e o leitor precisa acompanhar essas mudanças, transformações e evoluções. Se em uma fase da vida o aluno-leitor não vivencia as experiências literárias como deveria, ele pula etapas e será construído como leitor a partir de lacunas culturais, emocionais, sociais, ficcionais e humanizadoras. Assim, se na escola o trabalho pedagógico não foca nas práticas artístico-culturais, seguindo as orientações da BNCC, o público dessa etapa de ensino perde. Acrescente-se a isso o fato de que a formação do leitor e o letramento literário devem ser sempre um dos principais objetivos da educação básica e o fato de os alunos conhecerem literatura não é garantia de formação plena do leitor.

Ainda que o foco dos anos finais do ensino fundamental não seja a vivência do texto literário, posteriormente a BNCC cita a continuidade da formação do leitor e a necessidade de um ensino de literatura centrado na fruição “de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e escrita” (BRASIL, 2017, p. 138). Considera-se um leitor-fruidor um sujeito capaz de desvendar os segredos do texto. Segundo o documento nacional

para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p. 138).

Ao destacar a necessidade de fruição literária, o texto oficial traz à tona a necessidade de a formação do leitor acontecer nos anos finais do ensino fundamental, garantindo a dimensão humana, transformadora e mobilizadora da literatura. Na defesa pelo trabalho com a fruição, a BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza a

função humanizadora da literatura, conforme preconiza Candido (2017), e do pacto entre texto e leitor, como defende a teoria da recepção de Jauss (1994).

Todavia é preciso problematizar a formação de um leitor-fruidor sem aprendizagem, sem construção de conhecimento na escola, uma vez que a formação do leitor-fruidor exige habilidades e vivências significativas, permitindo “a compreensão dos modos de produção, circulação e recepção das obras e produções culturais e o desvelamento dos interesses e dos conflitos que permeiam suas condições de produção” e garantindo “a análise dos recursos linguísticos e semióticos necessários à elaboração da experiência estética pretendida” (BRASIL, 2017, p. 157). Além disso, em relação à formação do leitor, o texto enfatiza a fruição no contato com a literatura para que o sujeito possa desenvolver suas habilidades leitoras e desenvolver critérios de escolha e preferências literárias, além de compartilhar tais escolhas com outros leitores (BRASIL, 2017).

É preciso entender que a fruição literária não é leitura vazia ou não é o ler por ler literatura, mas ler com consciência todas as possibilidades de sentido do texto. E trabalhar literatura em sala de aula com fruição e sem o desenvolvimento de outras habilidades é falha pedagógica, uma vez que o ler por ler desprestigia o ensino de literatura (COSSON, 2020).

Nesse sentido, o ensino de literatura no Programa MAIS PAIC une fruição e formação, gratuidade e construção do conhecimento. A orientação é que a fruição do texto literário aconteça sistematicamente, com momentos mediados pelo professor, e objetivando o envolvimento do leitor com todas as camadas do texto literário para o seu desenvolvimento intelectual, pessoal e humano. Para tanto, o texto literário chega ao aluno a partir de uma temática trabalhada ou de práticas de linguagem – oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

A BNCC afirma, ainda, que o ensino de literatura pode contribuir com o desenvolvimento da empatia e do diálogo, levando em consideração que o texto literário permite o contato com mundos, valores e crenças diversas.

Destaca-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui 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 deferente (BRASIL, 2017, p. 139).

É o ensino de literatura a partir de um elemento óbvio, porém extremamente necessário de ser mencionado: o reconhecimento da potência da literatura para o fortalecimento pessoal e para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a vida em sociedade e a compreensão da relevância do mundo literário para a valorização da complexidade humana e para o diálogo apesar de e a partir das diferenças.

Reconhecer tudo isso é fundamental, seja porque a literatura ultrapassa os limites e valores culturais hegemônicos para o fortalecimento social, conforme defende Leahy-Dios (2004, p. 210), “passando a se constituir metáfora do fortalecimento social, assistindo os alunos no entendimento e engajamento no mundo, e ainda os capacitando a interferir na ordem social, se necessário”; seja pelos encontros que a literatura promove, uma vez que a leitura “parece ser um caminho privilegiado para encontrar um lugar, se acomodar, ali fazer seu ninho” (PETIT, 2010, p. 43).

Ao apresentar os objetos de conhecimento, o texto da BNCC (BRASIL, 2017) distribui o campo artístico-literário em quatro práticas: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica. Tal distribuição também é contemplada nos documentos oficiais do MAIS PAIC e nos PCNs (BRASIL, 1998). Segundo o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC, 2019),

[...] as Práticas de linguagem leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica assumem um papel fundamental em sala de aula e o texto ganha o status de referência para o ensino e a aprendizagem da língua “materna” independente do contexto de produção do gênero textual (CEARÁ, 2019, p. 183).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), o que está em jogo nesse campo de atuação é o contato com as manifestações artísticas e com as produções culturais, especialmente com a arte literária. Tal contato não deve ser unilateral, engessado, todavia deve ser múltiplo, assim como é a língua, a arte e a literatura. A multiplicidade do campo artístico-literário na sala de aula a partir da leitura, escrita, oralidade e semiótica é uma oportunidade de formar leitores literários muito mais conscientes do papel da literatura, assertivos diante de situações desafiadoras da vida e prontos para levar o texto literário para outras gerações.

O campo, dessa maneira, objetiva ampliar a experiência, o compartilhamento de vivências, a capacidade de se manifestar, de representar e se

sentir representado pela arte, pela cultura e pela literatura, tendo em vista que, segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 156) almeja a ampliação e a diversificação das “práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica”.

Em 2017, no mesmo ano da BNCC, o MAIS PAIC foi instituído como política pública prioritária. Já em 2021, em plena pandemia da covid-19 e após a aplicação das avaliações diagnósticas no início e no meio do ano de 2021, que detectaram perdas na aprendizagem dos estudantes cearenses, o governo estadual lançou o Pacto pela Aprendizagem com foco em 2021 e 2022, objetivando o fortalecimento do regime de colaboração já existente entre o estado e os municípios cearenses para “recuperar a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental diante do contexto de pandemia da Covid-19” (CEARÁ, 2021).

Com o lançamento do Programa, o investimento do Governo Estadual se concentrou em tecnologia e recuperação das aprendizagens por meio de plataformas de aprendizagem e material de apoio. As redes municipais foram orientadas pela lei que instituiu o Pacto pela Aprendizagem a utilizar os recursos recebidos para reformas dos espaços, compra de equipamentos e veículos, investimento na conectividade, implantação do tempo integral na rede e recuperação das aprendizagens através de atividades extracurriculares (CEARÁ, 2021). O intuito era que os investimentos dessa política pública educacional continuem ecoando positivamente nos resultados do Programa e nas escolas públicas cearenses no ensino fundamental, mudando realidades de milhares de crianças e jovens e formando leitores no Ceará.

A esse respeito, o Brasil tem sofrido com a falta de novas políticas públicas de incentivo à leitura nos últimos anos e/ou com a destruição das que já existiam. Com isso, fica mais difícil formar leitores. Como consequência, perdemos mais de 4 milhões de leitores, de acordo com a última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021). Há muitos motivos para explicar essa queda, no entanto, de acordo com Failla (2021, p. 146) “nada é mais central e importante do que a paralisia e a posterior destruição das políticas públicas de formação de leitores no último quadriênio”.

Sem políticas de incentivo à leitura e formação profissional, ou sem investimentos em compras de livros e material pedagógico adequado, a literatura na

escola fica reduzida ao trabalho do professor, como se ele sozinho pudesse oferecer o mundo e mudar a realidade da escola. Sem livros, o espaço escolar empobrece e o trabalho pedagógico silencia. Não porque os profissionais sejam incompetentes, mas porque não podem nem conseguem dar conta da multiplicidade e complexidade das vivências literárias.

Ainda que no Brasil tenhamos sofrido golpes nessa área, o Programa cearense é uma importante política de incentivo à leitura. Nessa direção, poderíamos ter resultados melhores se não fosse uma política isolada e se houvesse apoio e incentivos financeiros e pedagógicos do Governo Federal que valorizassem o livro, a literatura e a leitura literária. Afinal, as sociedades mais avançadas são aquelas que mais valorizam o livro, considerando a sua relevância para o crescimento pessoal dos indivíduos, além do desenvolvimento social, econômico e cultural (GOMES; CUNHA, 2021). Deve-se valorizar esse aspecto porque ter acesso ao livro é direito, inclusive exonerado de impostos, conforme afirma nossa Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988).

O que se observa, no entanto, é que campanhas e ações governamentais de incentivo à leitura no Brasil sempre caminharam a passos lentos e o acesso continuou restrito à população economicamente favorecida por muito tempo. No início do século XXI, no entanto, algumas políticas públicas de incentivo à leitura foram instituídas em âmbito federal, como a Lei da Política Nacional do Livro, nº 10.753/2003, ou ainda o Decreto nº 7.559/2011, que instituiu o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), com as ações voltadas para o fomento à leitura no país a partir da democratização do acesso, da formação de mediadores, da valorização da leitura e do seu valor simbólico e do desenvolvimento da economia do livro.

Outra importante política federal foi o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que unificou ações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola, objetivando adquirir e distribuir livros didáticos e literários. Dessa maneira, constatamos que o acesso à literatura, como arte e bem cultural, é um direito de todos os estudantes, crianças e adolescentes devidamente matriculados nas escolas brasileiras, garantido nos documentos oficiais do país, sendo um direito importante para o desenvolvimento do indivíduo e para a sensibilidade estética, embora nos documentos oficiais haja uma carência de direcionamentos e/ou informações sobre isso. Sendo o acesso à literatura um direito humano, é extremamente importante garantir esse acesso na educação básica a

partir de políticas públicas que valorizem a literatura clássica, mas também a literatura contemporânea, a regional, enfim, a literatura que possa falar ao público da educação básica.

## **5 O MAIS PAIC E A LITERATURA NA SALA DE AULA: DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO À FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES A PARTIR DO CICLO DE LEITURA**

Nesta seção discorreremos acerca da presença da literatura na sala de aula através do Ciclo de leitura MAIS PAIC, focando nos objetivos e na metodologia do Ciclo de leitura para formar leitores literários em sala de aula, uma comunidade de leitores literários na educação básica e leitores cidadãos protagonistas sociais. Na subseção 5.1, intitulada *Ciclo de leitura MAIS PAIC*, faremos uma análise da proposta do Ciclo, apresentando sua estrutura metodológica através de mais duas subseções. Na subseção 5.1.1 apresentaremos a proposta do Programa MAIS PAIC para o Ciclo de leitura baseada na entrevista com a professora Fabiana, da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC). Na subseção 5.1.2 apresentaremos a estrutura metodológica do Ciclo de leitura que acontece na cidade de Capistrano. Na seção 5.2, intitulada *Ciclo de leitura MAIS PAIC e a formação do leitor literário*, apresentaremos, com base na experiência do Ciclo em Capistrano, uma defesa de que a estrutura metodológica usada e os objetivos definidos contribuem para formar leitores literários. Na seção 5.3, denominada *Ciclo de leitura MAIS PAIC e a formação de uma comunidade de leitores literários*, apresentaremos reflexões acerca da importância do Ciclo de leitura para a construção de uma comunidade de leitores na escola. Na seção 5.4, que tem como título *Ciclo de leitura MAIS PAIC para além da formação do leitor literário*, apresentaremos uma reflexão sobre a relevância do Ciclo de leitura para a formação de cidadãos críticos, protagonistas e preparados para o diálogo social, econômico e político. É importante salientar que as seções 5.2, 5.3, 5.4 foram escritas baseadas na proposta de Ciclo de leitura que acontece na cidade de Capistrano, mas que possivelmente também pode ser aplicada à proposta da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC).

### **5.1 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC**

Este subcapítulo foi concebido a partir de uma necessidade surgida durante a qualificação desta pesquisa, quando foi detectado que a proposta do Ciclo de leitura na cidade pesquisada destoava um pouco da proposta do Programa MAIS PAIC da

SEDUC. Desta maneira, foi necessário descrever a metodologia do Programa pensada pela SEDUC e como ela acontece na cidade. Para a construção deste subcapítulo foi imprescindível realizar entrevista com a professora Maria Fabiana Skeff de Paula Miranda, técnica da Secretaria de Educação do Ceará, Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará e uma das responsáveis pela proposta do Ciclo de leitura no Estado, para compreender um pouco mais da proposta, uma vez que a SEDUC pouco disponibiliza/publiciza documentos que norteiam o Ciclo de leitura e que explicam seu objetivo e sua metodologia. Além disso, é perceptível que não há fomento à pesquisa na área por parte do governo, o que dificulta consideravelmente o presente trabalho e o surgimento de pesquisas na área. Acrescentamos que as reflexões sobre a proposta que conhecemos do Ciclo de leitura MAIS PAIC é consequência da participação nas formações da Secretaria de Educação de Capistrano quando ainda estávamos em sala de aula durante o ano de 2017 e no início de 2018.

#### 5.1.1 O MAIS PAIC E O CICLO DE LEITURA: COMO DEVE SER

Consciente de que “o livro é a ponta de lança de uma luta por equidade” (SARON, 2021, p. 11), o Governo do Estado do Ceará, por meio do MAIS PAIC, investe em literatura na sala de aula para formar leitores, fomentar comunidade de leitores e consolidar uma educação de qualidade. Todos os eixos do Programa certamente contribuem para os bons resultados, mas particularmente enfatizamos o Eixo da Literatura e Formação do leitor, uma vez que foca na oferta de literatura na escola com o intuito de formar leitores competentes, alfabetizados e letrados. A presença do eixo na sala de aula acontece a partir de estratégias metodológicas assertivas presentes em todas as redes de ensino público do Estado.

Para Araújo (2018, p. 18), tal eixo “tem por objetivo trabalhar com a literatura para a formação numa perspectiva humanística, discutindo o lugar que a literatura tem ocupado na escola e o papel do professor como mediador das leituras literárias”. Considerando que a literatura humaniza (CANDIDO, 2017), o ensino de literatura na educação básica cearense é ofertado sob o viés da formação humana do aluno-leitor.

Dentre as estratégias do Programa com ênfase no eixo Literatura e formação do leitor, destacamos a publicação da coleção MAIS PAIC, MAIS LITERATURA, com 30 títulos voltados para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, considerando, inclusive, a idade do público envolvido. O acervo é composto por livros escritos, ilustrados e editados por cearenses e distribuídos para toda a rede pública, constituindo, assim, uma importante política de incentivo à leitura. Por apresentar uma literatura regional, pode haver uma identificação maior dos alunos para o manuseio e para as leituras. Todavia, a publicação da coleção se dá por meio de concurso após publicação de edital e o único concurso realizado até agora ocorreu em 2017.

Se a BNCC “desconsidera nossa desigualdade social estruturante, nossa pluralidade cultural e regional” (AMORIN; SILVA, 2019, p. 154), a política pública MAIS PAIC considera toda a diversidade do povo cearense e estimula a expressão dessa diversidade a partir da escrita literária. O acervo do Programa é vasto e vai ao encontro da concepção de literatura que alarga o rótulo, abraça as produções locais e amplia os horizontes do leitor, assim como defende Cosson.

São considerados literários textos muitos diversos que vão desde os livros-brinquedos feitos para bebês até as obras canônicas das literaturas nacionais, passando pelos recontos da tradição oral e adaptações dos clássicos, gêneros paralelos ou híbridos, como crônicas e histórias em quadrinhos, canções populares e antologias de cordel, livros de imagens e romances de séries, memórias e biografias. Em suma, praticamente toda a sorte de impressos que participa de alguma forma do mundo ficcional ou poético (COSSON, 2020, p. 129).

É importante salientar que todos os exemplares devem estar disponíveis para os alunos manusearem livremente durante as aulas e/ou levarem para casa. Tal estratégia é uma característica do ensino de literatura com foco no que Cosson (2020) chama de paradigma da formação do leitor, uma vez que a disponibilização de acervo literário na sala de aula constitui o Cantinho da leitura, bastante usado no Ensino Fundamental. A disponibilização do acervo em sala de aula facilita o desenvolvimento da autonomia do aluno para escolher o que vai ler, ainda que condicionada ao que está disponível no acervo, mas sem nenhuma cobrança quantitativa para a realização da leitura.

O eixo, portanto, refere-se ao ensino de literatura no ensino fundamental sob o paradigma da formação do leitor, defendendo a presença constante da literatura na sala de aula para ampliar o repertório linguístico e as experiências estéticas dos

alunos, propiciando a fruição e desenvolvendo a formação humana, intelectual e pessoal dos alunos.

Trata-se de um paradigma que funciona como um guarda-chuva, recobrando uma série de propostas teóricas e práticas escolares, algumas até divergentes entre si, em temáticas diversas, como aprendizagem da escrita, hábito de leitura, manuseio de impressos e gosto literário (COSSON, 2020, p. 127).

O plano de aula do professor sistematiza a oferta do texto literário para a fruição, a gratuidade, mas também para o conhecimento, afinal “a gratuidade aqui não quer dizer que tal leitura não tenha resultado” (GERALDI, 2012, p. 98). Assim, toda leitura, ainda que não seja seguida por cobrança, gera conhecimento, aprendizagem para o leitor e gera troca entre leitor e mediador, leitor e obra literária. A partir do texto lido, o professor media a aprendizagem da língua materna com foco na oralidade, na escrita, na leitura e na análise linguística.

Analisando o eixo Literatura e formação do leitor, percebemos que o ensino de literatura no ensino fundamental cearense se constitui como uma importante política de Estado. Embora a aprendizagem da literatura na educação básica ainda seja cercada de grandes desafios, ela é um direito das crianças, adolescentes e jovens do nosso país. Em 2007, Fabiano Silva, técnico da SEDUC, sobre o direito ao acesso à literatura na educação básica afirmou que

Toda criança tem o direito de aprender a ler e a viajar no universo das palavras que moram nos livros. Toda criança tem o direito de gastar os livros com suas impressões digitais e com as asas da imaginação. Toda criança tem o direito de brincar com as palavras, as histórias, as poesias, as fábulas, os contos. Toda criança tem o direito de crescer com os livros fazendo parte de sua vida e de sua história (CEARÁ, 2012).

Se “a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI *et al.*, 2013, p. 9), por meio da política do MAIS PAIC o texto literário é destaque nas aulas e protagonista da formação humana no ensino fundamental cearense. No entanto, a presença da literatura nas aulas de Língua Portuguesa também apresenta pontos que devem ser revisados, como por exemplo a pouca oferta dos textos considerados clássicos.

Além da implantação de acervos literários nas escolas para a realização da leitura desses textos, há a organização e execução do Ciclo de Leitura, estratégia

realizada com foco na formação de leitores e na Pedagogia da Resistência, de Paulo Freire.

Na proposta do MAIS PAIC defendida para o Ciclo de leitura, o professor escolhe uma temática para ser trabalhada durante um bimestre, porém esse período pode mudar para se adequar à realidade da escola, considerando ainda a temática e a leitura ou as leituras que serão feitas pelos alunos no período planejado. A partir daí, o professor organizará suas aulas para que os discentes encontrem a temática e debatam-na, seja através do livro literário, seja através de desenhos, vídeos, dentre outras infinitas possibilidades. A metodologia, portanto, não segue uma única definição, uma vez que tudo depende da realidade da escola, dos alunos, do município.

Embora a realidade do município seja determinante para a metodologia do Ciclo em cada local, o Ciclo de leitura do Programa MAIS PAIC segue uma sequência que precisa ser respeitada em sua essência: escolha da temática, escolha da leitura literária ou leituras literárias que serão realizadas, planejamento das aulas a partir da metodologia do Círculo de cultura de Paulo Freire, e culminância.

A escolha da temática é determinada pelo professor a partir das necessidades dos discentes e das possibilidades existentes na escola. A partir dela, os alunos são convidados a pegar um livro na sala de multimeios que pode ser o mesmo para todos ou não. Além disso, é a temática que vai determinar os rumos do Ciclo, o tempo de aula que será utilizado, as possibilidades metodológicas que o professor terá nos próximos encontros com a turma, seja lendo o livro em sala, debatendo e exemplificando com outras leituras, produzindo textos, desenhos, paródias, peças de teatro etc. As aulas partem sempre do conhecimento de mundo dos alunos e buscam contribuir com a formação da leitura, mas também com a cidadania política dos mesmos.

É extremamente importante que o professor entenda cada parte dessa sequência para compreender e executar em sala de aula o objetivo do Ciclo de leitura, uma vez que nas aulas semanais os alunos discutem a temática desenvolvendo seu protagonismo, agregando às leituras literárias outras experiências artísticas e outras leituras. A partir de rodas de conversas o professor desenvolve o conhecimento de mundo, fomenta a leitura literária e o protagonismo estudantil.

Além disso, o Ciclo de leitura MAIS PAIC em sua essência é um movimento que inicia na sala de aula, mas que deve extrapolar o espaço da sala de aula e a própria escola, já que os alunos podem, a partir da leitura do livro, visitar bibliotecas, teatros, cinema, fazer movimentos em praças e em outras escolas.

Ele pode ser interdisciplinar e finaliza sempre com uma culminância para que os alunos apresentem as leituras realizadas e as produções artísticas construídas no período. A culminância deve ser um evento de partilha de conhecimento e de protagonismo total dos discentes, tendo então a apresentação dos resultados das leituras, pesquisas e descobertas feitas durante as metodologias do Ciclo.

É preciso, no entanto, refletir sobre o motivo pelo qual essa metodologia não está sendo executada na cidade de Capistrano, sobre em qual ponto da caminhada formativa se perderam as informações e se isso só aconteceu nesta cidade.

#### 5.1.2 O MAIS PAIC E O CICLO DE LEITURA NA CIDADE DE CAPISTRANO

No Ciclo de leitura em Capistrano, as leituras acontecem sempre articulando as ações pedagógicas intencionais com a mediação do professor e seguindo uma sequência didática pré-estabelecida que se assemelha ao alforje, prática comum nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Ciclo de Leitura acontece semanalmente em uma das aulas de Língua Portuguesa de cada turma, sendo uma proposta poético-teórico-metodológica com foco em práticas literárias na sala de aula (CEARÁ, 2017). A metodologia é dividida em uma sequência com três momentos, organizados em um tempo que pode variar de 30 minutos até 50 minutos, a depender da quantidade de aulas de cada rede municipal.

No primeiro momento o professor apresenta a obra, relata informações sobre o autor e faz a predição. No segundo momento, o professor lê a obra em voz alta para os alunos, objetivando alimentar o interesse do aluno para o texto. Em um último momento, há o Círculo de Cultura com o intuito de comentar o texto lido pelo professor.

A sequência metodológica é semelhante à hora do conto, estratégia bastante usada na educação infantil e no ensino fundamental I, cujo foco principal é o de formar leitores. Para Cosson (2020), a hora do conto apresenta uma

organização básica simples com os alunos organizados em semicírculos em torno da professora que lê o texto, geralmente uma narrativa lida em voz alta. A leitura pode ser acoplada a outras atividades que antecedem ou precedem a leitura realizada pela professora. A mediação do professor, ainda segundo o autor, é o ponto crucial dessa metodologia e a interação entre professor e aluno é o que de fato importa.

Assim, o Ciclo de leitura é uma possibilidade para que o professor favoreça o interesse dos alunos para a realização da leitura literária posteriormente. A metodologia é de fruição, gratuidade e deleite literário, uma vez que não há, após a leitura, uma atividade específica de interpretação de texto. No entanto, não é uma leitura sem aprendizagem, sem propósito ou sem objetivos bem definidos. A ideia é oferecer a literatura como direito que humaniza.

Com tal estratégia, o professor é um leitor mediador que visa motivar os alunos para leituras futuras. Embora o aluno não realize a leitura em voz alta do texto, ele participa ativamente do Círculo de Cultura, no qual se discute o texto lido. Já o professor adquire dois papéis importantes: o de motivador e de biblioterapeuta. Assim, ele é mediador e leitor-modelo. O aluno, por sua vez, tem o papel de praticar a leitura com liberdade, gratuidade e acolhimento. Desse modo, torna-se um leitor ativo que contribui para sua formação de forma efetiva e decisiva (COSSON, 2020). À escola e à gestão municipal e estadual cabe dar condições para que aluno e professor consigam exercer seus papéis de leitores, seja no espaço da sala de aula, seja na biblioteca ou no pátio da escola.

Certamente, os demais eixos do Programa contribuem significativamente para os bons resultados da educação cearense. Destacamos, nesse caso, o Eixo da Avaliação externa, por acreditar na eficiência da aplicação de provas e no monitoramento dos resultados de cada aluno; e o Eixo do Ensino Fundamental II, uma vez que ele norteia todo o trabalho educacional dos anos finais do regime de colaboração do estado juntos aos municípios.

Além disso, no ensino fundamental II há a distribuição das aulas de Língua Portuguesa em quatro eixos do ensino de língua materna defendidos nos PCN e apontados na BNCC como práticas de linguagem: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica. Para cada um há metodologias específicas que partem sempre da leitura de um texto com gênero textual estabelecido pelo professor. O Programa recomenda no mínimo quatro aulas semanais em todas as turmas do ensino

fundamental para que as competências e as habilidades sejam desenvolvidas com eficiência.

## 5.2 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Para refletir sobre o ensino de literatura na educação básica, é necessário definir qual conceito de literatura abordamos neste trabalho. Antes de tudo, é importante salientar que “o conceito de literatura construiu-se e constrói-se através de um processo que é social e histórico ao mesmo tempo” (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2019, p. 21), por isso há diferentes formas de definir literatura ao longo da história da humanidade.

O Programa MAIS PAIC, pelo formato que apresenta, trabalha com o conceito de Lajolo (2018, p. 147), no qual a “literatura é o texto que permite o encontro de escritor e leitor. E de preferência que entre ambos se desmanchem e se refaçam pactos e acordos quanto a valores e representações”. Para a autora, definir literatura “depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 2018, p. 23). Assim, conceituar literatura não é tarefa simplória e depende de outros fatores, ampliando a literatura e contemplando uma diversidade muito maior de textos e autores.

Corroborando com Lajolo, Eagleton (2019, p. 16) afirma que “qualquer coisa pode ser literatura e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionavelmente – Shakespeare, por exemplo-, pode deixar de sê-lo”. Dessa forma, o valor de um texto pode mudar a depender da sociedade, do tempo, da maneira como se lê um texto, e não necessariamente do que é lido. Tal conceito não diminui a grandeza dos clássicos, mas nos deixa atentos ao valor do que estamos lendo e produzindo como humanidade ao longo dos anos.

Além disso, definir qual conceito é abordado no Programa é importante para compreender o trabalho do professor em sala de aula, uma vez que

[...] a orientação teórica com a qual o professor mais se afina em relação ao conceito de literatura conduzirá, provavelmente, sua prática docente, tal qual os significados intelectuais, sociais e afetivos que ele tece em termos de importância da literatura para si (NAVAS; CARDOSO; BASTAZIN, 2018, p. 58).

Na política pública MAIS PAIC, o conceito de literatura é amplo e diverso, precisa se fazer presente em sala de aula, nos diálogos promovidos pelo professor e nas escolhas dos textos que serão lidos. No eixo Literatura e formação do leitor, a literatura está em sala de aula de forma a atender demandas dos alunos, visto que os textos lidos no Ciclo de leitura devem anteriormente passar por consulta do gosto do alunado. A literatura como direito que humaniza está presente no Programa, uma vez que a leitura é constante e, embora atenda a uma metodologia específica, ela não é realizada para atender atividades de interpretação textual ou análise gramatical.

O Ciclo de leitura é uma excelente oportunidade de promover a apropriação da literatura, a compreensão da estilística predominante no texto, o contexto do autor, a reflexão do contexto do aluno-leitor, enfim, um mundo todo a ser descoberto. A metodologia objetiva alargar o repertório literário do aluno em relação aos textos lidos, ao universo histórico e social dos textos, aos sentimentos que envolvem a obra, à representatividade dos temas e personagem no leitor-aluno. Dessa maneira, a escolarização da literatura é realizada com a função primordial de formar leitores literários.

Dividido em três momentos, o Ciclo de leitura inicia com a apresentação da obra e do autor, predição do texto e questionamento do universo das expectativas dos alunos com o objetivo de envolver e encantar o aluno. Esse primeiro momento é também a oportunidade para instigar os ouvintes para as temáticas que serão abordadas e conhecer um pouco do repertório literário da turma.

Essa parte inicial é semelhante ao início da sequência básica de Cosson (2020) denominadas de Motivação e Introdução. Na Motivação, há uma “preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos” (COSSON, 2020, p. 54) para introduzir o leitor no texto que será lido, uma vez que “o sucesso inicial do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2020, p. 54). Na Introdução, há a “apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2020, p. 57). Neste momento, o aluno tem contato com o livro físico, com a capa, a folha de rosto e os demais elementos paratextuais. É importante salientar que, tanto na sequência básica de Cosson (2020), quanto na proposta apresentada aqui, esse é um momento introdutório e não pode ser estendido no tempo da aula.

No segundo momento, a oferta da literatura é realizada com a mediação do professor como contador de história. Sendo mediador, o professor “é aquele que

leva a mensagem, propaga novidades, anuncia conflitos ou suas resoluções” (DANTAS, 2019, p. 61). Por ser fundamental, ele é ainda o centro da metodologia, uma vez que precisa ter realizado a leitura anteriormente, estar preparado para entonações e interpretações do texto, fazer pausas necessárias, questionar os alunos sobre as emoções e sentimento experimentados durante a leitura.

O professor mediador na condição de “professor de leitura é, simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traças caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores” (REYES, 2012, p. 28). Se “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1998, p. 13), é assim que o professor media uma experiência coletiva de leitura literária no Ciclo de leitura MAIS PAIC: abrindo portas e consolidando experiências com sua voz, seus gestos, seus hábitos.

Ainda que o professor esteja no centro da metodologia, isso não significa que ele é o centro do Programa e a razão da oferta da literatura na sala de aula, pelo contrário, a centralidade do professor está na maturidade que ele precisa ter para alcançar os alunos e desenvolver competências e habilidades para a apropriação literária. Afinal, o professor é um contador de história com o objetivo de fomentar o desejo pela leitura literária e de formar leitores literários.

O aluno é participante ativo, visto que à medida que escuta atentamente, reflete sobre o contexto da obra e sobre o seu próprio contexto. A importância do aluno está na recepção do texto e da contação em si, está nas reações que ele tem a partir do texto e em como vai entender o texto a partir dessas reações. São essas reações que transformam o aluno em leitor literário. De acordo com Ritter, “ler é oportunidade e crescimento intelectual e emocional, sempre que o texto indicado possuir recursos artísticos e estéticos” (RITTER, 2009, p. 65), dessa maneira, consideramos que o processo de formação de leitores demanda metodologia que contemple tal objetivo.

É importante frisar que formar leitor é diferente de formar leitor literário. A diferença está nos objetivos das atividades e nas metodologias propostas, nos conhecimentos necessários para cada atividade, na diversificação dos textos a serem lidos, na postura adotada pelo professor na escola.

[...] a formação do leitor literário não é a mesma do leitor em geral ou de outros domínios, até porque formar o leitor no sentido de dar acesso ao mundo da escrita e a outros processos de significação é papel geral da

escola como instituição social e não apenas de um determinado saber ou competência (COSSON, 2020, p. 194).

É certo que tanto para formar leitor, quanto para formar leitor literário o professor precisa de formação e apoio constante, uma vez que o trabalho docente é “ofício construído através de um processo formativo que envolve um percurso pessoal e profissional de vida. Um percurso que é dinâmico, contínuo e progressivo” (SILVA, 2009, p. 26). A formação do leitor não exige apenas leitura literária, mas também diversidade de textos, tempo de dedicação, uma postura de professor mediador, compartilhamento de leitura ou interpretação de texto, ainda que sem uma atividade de interpretação de texto escrita e/ou formal. Todavia, formar leitor literário exige leitura exclusiva do texto literário, enriquecimento do repertório literário, análise das características estilísticas do texto, atividades de escuta literária e de produção escrita do texto literário mediada pelo professor.

É função da escola em toda a sua completude formar leitores, mas a formação do leitor literário na educação básica “demanda outros e diversos procedimentos a serem observados na escola” (COSSON, 2020, p. 194), sendo função da disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que compreender um texto como literário exige adentrar o mundo da literatura e toda a sua materialidade.

No Ciclo de leitura MAIS PAIC, o objetivo primordial é formar leitores literários, daí a importância de seguir a metodologia sugerida pelo Programa, participar ativamente das formações proporcionadas pelas Secretarias de Educação e acreditar na proposta do Programa. Para Gonçalves (2021, p. 116), o Ciclo de leitura é “uma orientação metodológica voltada para o trabalho com a leitura literária e tem duas premissas básicas: a leitura como exemplo e a leitura por fruição”.

A leitura como exemplo é uma proposta na qual o professor, partilhando o texto com sua voz e interpretação textual, atinge o leitor com sentidos e experiências. Sendo central no processo de partilha, o docente convence o aluno a ler futuros textos a partir da escuta realizada em sala de aula. O professor é, além de mediador, um leitor-modelo, “um exemplo a ser seguido pelo aluno, seja por se apresentar como um entusiasta dos benefícios da leitura literária, seja por possuir um vasto repertório de leitura que compartilha com seus alunos” (COSSON, 2020, p. 141).

A leitura por fruição objetiva encantar o aluno fazendo-o efabular-se no contexto literário do texto escolhido pelo professor. A fruição está na gratuidade e na

espontaneidade do texto, todavia, engana-se quem acha que a fruição significa ausência de esforço, de aprendizagem ou de desenvolvimento de competências e habilidades específicas da área de linguagem. Para Cosson (2020, p. 138), “é limitado o entendimento do texto literário como fonte de diversão e prazer”, afinal “a literatura vai muito além do entretenimento, do lazer, e da diversão, que são os predicados usualmente aceitos e defendidos da leitura de fruição”. Dessa maneira, a leitura por fruição é encantamento e efabulação, mas não é um entretenimento puro e vazio.

Tanto a leitura como exemplo quanto a leitura por fruição, no MAIS PAIC, dependem da capacidade de escutar do aluno-leitor. Afinal,

[...] escutar, assim como ler, tem que ver, porém, com a vontade e com a disposição para aceitar e apreciar a palavra dos outros em toda sua complexidade, isto é, não só aquilo que esperamos, que nos tranquiliza ou coincide com nossos sentidos, mas também o que diverge de nossas interpretações ou visões de mundo (BAJOUR, 2012, p. 24).

A escuta literária, direito de todo leitor, não é e não pode ser uma metodologia exclusiva da educação infantil ou do ensino fundamental I. Para essa escuta ser um sucesso na escola, o professor deverá ser um contador espontâneo e preparado para construir sentidos nos ouvintes que partam do contexto do texto, do autor e do próprio ouvinte. O trabalho do professor está a serviço da formação do leitor e isso demanda esforço.

O terceiro momento da metodologia é denominado de Círculo de cultura, no qual o professor mediará as discussões sobre o texto lido e os possíveis diálogos que o texto lido faz com outros textos literários, seja pelos recursos estilísticos, seja pela temática que levanta. Nesse processo, o aluno é convidado a falar e “falar dos textos é voltar a lê-los” (BAJOUR, 2012, p. 23). À medida que cada aluno presente fala das próprias reações à leitura literária, tem a oportunidade de ler o texto, ler novamente, ouvir novamente, dar novos significados ou refutá-los.

A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solidária (BAJOUR, 2012, p. 24).

É durante o Círculo de cultura que o professor tem a oportunidade de explorar as características estilísticas do texto e os significados possíveis da leitura. Os sentidos do texto são construídos coletivamente, visto que “a construção de

sentidos nunca é um ato meramente individual” (BAJOUR, 2012, p. 25). É também durante o diálogo com os leitores-alunos que o professor percebe as necessidades literárias dos mesmos.

### 5.3 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DE UMA COMUNIDADE DE LEITORES LITERÁRIOS

Em um país em que, nos últimos anos, temos visto o fim de várias políticas públicas importantes para incentivar a leitura literária no Brasil, formar leitores literários na escola é pauta política, uma vez que

[...] não se consegue atingir o objetivo de democratização do acesso ao livro e à leitura sem luta, travada coletivamente, em todas as instâncias da cadeia de formação do leitor: instituições públicas, educativas, escolas, nossos representantes no congresso nacional, a universidade e aqueles que trabalham na formação direta dos leitores (MACEDO, 2021, p. 56).

Sendo pauta política, a leitura literária precisa ser política educacional, chegar às escolas e fazer a diferença na vida de tantas crianças e jovens, uma vez que os não leitores são de famílias de origem social vulnerável e dependem exclusivamente das políticas educacionais que se fazem presentes na escola, nas ações dos professores mediadores de leitura, nos espaços das bibliotecas escolares (FAILLA, 2021). No Programa MAIS PAIC, que é uma política educacional cearense, há um eixo específico para ela, diferentemente do que ocorre em todos os outros eixos, que não dizem respeito a uma competência específica ou eixo temático específico. Isso prova o quanto o trabalho com foco no texto literário na escola é fundamental para formar leitores na educação básica cearense e na gestão pública do estado.

Compreendendo a metodologia do Ciclo de leitura e o objetivo primordial de formar leitores literários na escola, concluímos que todas as ações da metodologia também objetivam a formação de uma comunidade de leitores literários, visto que há em cada turma do ensino fundamental um grupo de pessoas que compartilha da experiência de leitura literária constantemente em dado momento, com um tempo organizado e com objetivos específicos.

Formar uma comunidade de leitores na escola também é uma política pública, visto que a presença das comunidades de leitores nas escolas facilita o

desenvolvimento de muitas outras competências necessárias na educação básica. Na sala de aula, a troca de experiência dos alunos com mais dificuldades com os alunos com menos dificuldades é ganho para os dois. Para uns, é a possibilidade de enxergar na leitura o que o outro viu; para outros, trata-se da possibilidade de aprender a importância de compartilhar conhecimento, no mínimo.

Um ganho importante com o Círculo de cultura é o desenvolvimento da competência oral, muitas vezes deixada em último plano em sala de aula. Além do enriquecimento do repertório literário nas trocas durante o círculo, expressando-se oralmente o aluno desenvolve argumentação, organiza as ideias com coerência e coesão, desenvolve competências socioemocionais ao expor suas emoções e sentimentos. Tal competência é fundamental na consolidação da comunidade de leitores e em futuras mediações de leitura.

“A leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” (CHARTIER, 1998, p. 16). Daí a importância da leitura em voz alta realizada pelo professor no Ciclo de leitura. A leitura em voz alta dá novas possibilidades de interpretação ao texto lido, comunica a todos os ouvintes a mesma informação, ainda que cada ouvinte tenha emoções diferentes e reaja de maneiras distintas diante das leituras.

O Ciclo de leitura também é um exemplo de leitura intensiva de uma comunidade de leitores, uma vez que há discussões, releituras, compartilhamento de informações. A leitura intensiva é aquela “confrontada a livros pouco numerosos, apoiada na escuta e na memória, reverencial e respeitosa” (CHARTIER, 1998, p. 23). Interagindo com o texto o aluno pode mudar o seu ponto de vista mediante uma determinada temática, iniciar uma nova etapa em seu percurso como leitor literário, envolver-se mais na experiência da literatura e, ainda, motivar algum colega ou o próprio professor a fazê-lo.

A grande questão, talvez, na formação dessa comunidade de leitores na sala de aula, esteja centrada no professor mediador de leitura. Não se quer dizer com isso que o professor é o único responsável, uma vez que ele precisa de acesso aos livros, condições para realizar as mediações, receber formação continuada, ter disponibilidade de tempo para realizar leituras e planejar suas ações, sendo que esse tempo não pode ser o tempo livre, mas sim o tempo pedagógico da carga horária do seu contrato de trabalho. Isso quer dizer que ser um professor mediador

de leitura é ofício e não dom. Sendo ofício, é trabalho e exige recurso financeiro e, além de gostar de ler, o professor necessita de repertório literário e didático para formar leitores literários e fomentar comunidades de leitores literários em sala de aula e para além dela.

#### 5.4 CICLO DE LEITURA MAIS PAIC PARA ALÉM DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Para além da formação do leitor literário, o que já é de grande relevância, as leituras literárias trabalhadas no Ciclo de leitura MAIS PAIC impactam a vida humana em diversos aspectos. Afinal, a literatura não existe fora de um sistema econômico, político, social e cultural e tudo existe numa teia de relações (DALVI, 2021).

Políticas públicas de incentivo à leitura literária são mais que políticas educacionais, são políticas de construção social, de equidade em meio a uma sociedade tão desigual como a nossa. Isso porque “toda leitura desenvolve habilidade leitora, concentração, amplia vocabulário, mas qual leitura forma cidadãos críticos e empáticos?” (FAILLA, 2021, p. 27).

A literatura, para além da formação do leitor, é uma prática de autoconhecimento, de conhecimento do outro, de empatia, de libertação da ignorância, de desenvolvimento crítico de transformação e, certamente, a ausência dela é uma tragédia social e retrocesso civilizatório. “Nós, os leitores, vamos a ficção para tentar compreender, para conhecer algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, acerca do mais profundamente humano”, como aponta Reyes (2012, p. 54).

Compreendendo a si mesmo, “ler também permite aventurar-se no Outro, explorá-lo, apaziguar sua estranheza” (PETIT, 2019, p. 54). É leitura íntima e leitura social. Nessa direção,

[...] embora ler literatura não transforme o mundo, pode fazê-lo ao menos mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros (REYES, 2012, p. 28).

Além disso, “a educação é capacitante” e “aumenta nossa capacidade de ser livres” (HOOKS, 2017, p. 13). Assim, a escolha do texto lido no ciclo de leitura e as

discussões que serão levantadas pelo professor no Círculo de cultura são possibilidades de fazer da educação uma prática da liberdade (HOOKS, 2017; FREIRE, 2021), sobretudo tendo em vista que “a leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade” (ANDRUETTO, 2012, p. 57).

Para ser prática de liberdade, a literatura precisa estar na sala de aula promovendo, além de apropriação da literatura, momentos de diálogo e reflexão, exigindo para tanto que alunos e professores tenham conhecimento de questões sociais do país. Ademais, a escola pública é espaço de formação humana e tem a nobre “tarefa de ensinar os estudantes a ler e a escrever e, esperançosamente, a se engajar em alguma forma de pensamento crítico” (HOOKS, 2019, p. 200).

O ensino de literatura na educação básica também pode ser educação libertadora porque “a escola não está acima e nem fora da sociedade. O aprendizado se dá em contato com os problemas concretos do mundo” (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 130). Como tal, o texto literário, para além da fruição e da gratuidade, é fonte de pesquisa social, política e cultural e é compromisso com a resistência.

Temos um compromisso, numa lógica de resistência por meio da educação literária, de reassumir a vocação da arte para a totalidade, para tocar e desenvolver a sensibilidade e a inteligência das pessoas, formando sujeito que rejeitem esquematismos e repostas fáceis e que não se esquivem de reconhecer e assumir seu papel no movimento da realidade social e em sua transformação (DALVI, 2021, p. 36).

Há aqueles que defendam a arte pela arte e a apropriação da literatura por ela e nada mais, no entanto, para Dalvi (2021), precisamos parar com tais justificativas como se os valores fossem autoevidentes. Para a autora, é preciso pensar na formação do sujeito que queremos formar e na sociedade que queremos construir nas aulas de literatura. Ademais, “é preciso que nem nós, nem nossos alunos aceitemos que as aulas de literatura pareçam falar de algo não relacionado conosco ou com ele” (DALVI, 2021, p. 41).

Considerando a metodologia do Ciclo de leitura MAIS PAIC, o Círculo de cultura como prática libertadora faz crescer. Ouvir o outro é extremamente potente, libertador e educativo, uma vez que é uma possibilidade de enxergar a coletividade social de nossas individualidades. Ouvindo as reações dos outros participantes frente à leitura, fazem-se comparações, analogias, questionamentos, reflexões.

Durante o Círculo de cultura, podemos revelar o que levamos e trocar experiências com os outros participantes da comunidade da qual se participa.

Falar para compartilhar informações, para trocar ideias, é a prática que dentro e fora dos espaços acadêmicos, afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros acadêmicos, afirma aos ouvintes que o aprendizado pode se dar em quadros de tempos variados (podemos aprender e compartilhar muito em cinco minutos) e que o conhecimento pode ser compartilhado em diversos modos de discurso (HOOKS, 2019, p. 202).

O Círculo de cultura, ao dar voz aos alunos-participantes, potencializa caminhos da sociedade como coletividade e dimensões do ser humano com suas individualidades. Se “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2021, p. 51), o Círculo de cultura é uma possibilidade de transgredir. O aluno pode, a partir das discussões, perceber-se na sociedade.

Fazendo eco à escrita, a leitura de obras literárias é um meio quase incomparável de conhecer o Outro por dentro, de se colocar em sua pele, em seus pensamentos, sem temer seu caos, sem medo de ser invadido, sem se assustar demais com a projeção de sua interioridade em nós (PETIT, 2019, p. 55).

Acrescenta-se, ainda, que a metodologia do Ciclo de leitura é uma oportunidade para o professor e para o aluno aprimorarem o protagonismo no currículo, permitindo que as discussões os levem ao autoconhecimento, conforme defende Arroyo (2013).

Como docentes podem passar anos na docência e, no entanto, os conhecimentos das áreas em que lecionam e o material didático com que trabalham pouco lhes ajudarão a se conhecerem como profissionais. A conhecer, por exemplo, a conformação histórica do trabalho docente e a história de suas lutas como coletivo. Nem saberão mais da história dos movimentos feminista, negro, indígena, do campo, de outra professora (ARROYO, 2013, p. 262).

Além disso, o autor aponta que:

O mesmo poderá acontecer com os educandos. Passarão anos, na educação fundamental, completarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos, como crianças, adolescentes ou jovens-adultos na EJA. Poderão sair dominando conhecimentos a que têm direito, da natureza, das ciências, das letras, da história, do espaço, da vida, do trabalho e da sobrevivência, nem sobre a história de seus coletivos. Conhecimentos fundamentais a que também têm direito como mestres e alunos (ARROYO, 2013, p. 262).

O saber-se é função da escola, é direito de mestres e alunos. Para que todos saiam do espaço escolar sabendo-se, é imprescindível repensar o currículo, uma vez que a escolha do texto que será lido, a metodologia usada para a motivação dos alunos, os links que serão feitos durante a leitura literária e as temáticas que surgirão sob a orientação do professor produzem conhecimento/reflexão em todos os envolvidos e, conseqüentemente, na sociedade.

Dessa maneira, professor e aluno aprendem mais não só sobre o texto literário, mas também sobre eles mesmos, sobre a sociedade em que estão inseridos e podem revolucionar a escola e a vida, promovendo, portanto, uma educação libertadora. Na condição de sujeitos sociais na estruturação curricular, a voz do estudante e a voz do educador fazem a diferença para as discussões e para as aprendizagens que são promovidas a cada aula. Uma das conseqüências mais sérias da ausência deles é “que lhes é negado o direito a conhecer-se, a saber de si e de seus coletivos” (ARROYO, 2013, p. 261).

A revolução curricular no ensino de literatura com o Programa tem início nas formações, pois os professores que participam e abraçam a proposta criam uma nova escola, um novo jeito de fazer ensino de literatura na educação básica, aprendendo a estar no mundo, a ver o outro e a si mesmo. A prática da leitura no MAIS PAIC é libertadora para todos. Lendo, professores e alunos são protagonistas “no acesso ao conhecimento e à cultura. Ela transforma, informa, emociona e humaniza. Traduz e nos aproxima do que é humano em diferentes tempos, lugares, sentidos, culturas e sentimentos” (FAILLA, 2021, p. 22).

É a certeza da importância da prática leitora e da presença da literatura no cotidiano das pessoas para a formação humana que motiva tantas pesquisas sobre o assunto. Afinal, ler literatura “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2020, p. 120). O Brasil atual, que passa por uma crise da leitura com uma queda considerável do número de cidadãos leitores nos últimos anos, é prova do quanto a leitura faz falta, do quanto ela abre mentes, do quanto ela nos torna mais humanos.

## 6 METODOLOGIA

Nesta seção explicamos a metodologia utilizada para alcançar os objetivos da pesquisa aqui proposta, explicitando o tipo de pesquisa, o contexto na qual está inserida, os participantes da pesquisa, os procedimentos adotados e os instrumentos de dados, além dos procedimentos éticos.

### 6.1 Tipo de pesquisa

Com o intuito de chegar aos resultados da presente pesquisa, caracterizada como de **natureza** aplicada, do **tipo** descritiva e explicativa, pois pretende compreender de forma aprofundada o tema a ser investigado. Considerando o grau de complexidade da pesquisa científica e que ela exige uma metodologia para investigar o objeto a ser estudado, trabalhamos com a pesquisa de **abordagem** qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações e dos fenômenos”. A autora chama a atenção para os detalhes mais complexos e particulares que podem ser revelados na interpretação do tratamento dos dados. Quanto ao **método**, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação.

Desejando o sucesso da pesquisa, foi necessário recorrermos aos conhecimentos de letramento, letramento literário, formação de leitor, metodologias ativas, mas também de comunicação, educação, política pública e educacional, sendo assim, a pesquisa será um diálogo interdisciplinar, uma vez que para a construção do conhecimento é necessária uma articulação dos variados modos de conhecimentos (MORAES, 2019).

Sobre o **corpus** pesquisado, é importante saber que o MAIS PAIC tem a finalidade de ampliar o trabalho já realizado pelo PAIC, Programa de Alfabetização na Idade Certa, visando oferecer formação continuada aos professores de Língua

Portuguesa e Matemática dos anos finais do ensino fundamental, dentre outros aspectos, constituindo um trabalho de cooperação entre Estado e Municípios.

No eixo da Literatura e Formação do Leitor, algumas estratégias devem ser utilizadas para a formação dos alunos leitores na perspectiva do letramento literário, sendo o professor o principal agente e mediador da proposta, uma vez que é responsável por transformar a formação recebida na Secretaria Municipal de Educação em atividades práticas em sala de aula. Esta pesquisa visa compreender como tudo isso ocorre em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Capistrano.

## **6.2 Contexto**

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na sede da cidade de Capistrano, Ceará, que atende nos turnos manhã e tarde em torno de 400 alunos do ensino fundamental I e II. Os alunos desta unidade escolar moram na sede ou nas localidades mais próximas, portanto alguns alunos necessitam de transporte escolar. A pesquisa foi realizada presencialmente no horário referente a uma aula semanal de Língua Portuguesa de uma turma de 9º ano no turno manhã.

## **6.3 Participantes**

Os participantes da pesquisa são adolescentes entre 13 e 15 anos, devidamente matriculados na turma de 9º ano A, do turno manhã. A turma é composta por 28 alunos, no entanto apenas 17 alunos puderam participar da pesquisa, pois os mesmos aceitaram e os pais consentiram. Além disso, os 17 mantiveram frequência nas oficinas ministradas. As oficinas foram ministradas sempre às terças-feiras, na terceira aula de Língua Portuguesa, no turno manhã, presencialmente. Cada aula teve duração de 50 minutos.

## **6.4 Procedimentos**

Para obter as respostas, os procedimentos adotados foram divididos em três etapas. Mas antes que todas elas iniciassem, a pesquisa foi submetida ao Conselho de ética e somente iniciou após a aprovação dada pelo Conselho. Inicialmente, analisamos os documentos que orientam o MAIS PAIC e o ensino de literatura no ensino fundamental, como a BNCC e os PCNs. No segundo momento, fizemos uso do questionário semiestruturado com o objetivo de descobrir e refletir sobre as dificuldades dos alunos para realizar leituras literárias. As respostas dos participantes foram analisadas quantitativamente.

Além disso, a metodologia desta pesquisa científica caminhou também para a pesquisa-ação, propondo uma sequência didática que favorece o letramento literário e a formação do leitor literário em uma turma de 9º ano. A sequência foi aplicada 4 vezes em um mês, sendo 1h/a semanal com os mesmos alunos. As sequências didáticas aqui propostas foram inspiradas nas sequências básicas defendidas por Cosson (2014), alinhadas às metodologias ativas, reorganizando assim o Ciclo de leitura já estabelecido pelo Programa na cidade pesquisada.

## **6.5 Instrumentos**

### **6.5.1 Questionário semiestruturado**

No início da pesquisa foi aplicado um questionário semiestruturado objetivando identificar qual o perfil leitor dos alunos envolvidos em relação ao gosto para a leitura, às dificuldades para realizar leitura literária antes e após o ensino remoto, e ainda, com o objetivo de refletir sobre a melhor metodologia para aplicar as oficinas.

### 6.5.2 Propostas de oficinas para o Ciclo de leitura MAIS PAIC

Foram aplicadas 4 oficinas de leitura literária com foco na formação do leitor e no letramento literário, envolvendo leituras literárias, debates, resolução de atividades de interpretação e desenvolvimento do protagonismo estudantil na sala de aula e fora da sala. As oficinas foram divididas em 3 partes, a saber: acolhida, leitura e círculo de diálogo.

### 6.5.3 Diário de bordo

Em todas as etapas deste estudo a pesquisadora fez anotações relevantes sobre o contexto da pesquisa, enfatizando os participantes e a maneira como cada um recebia as oficinas, como os estudantes participavam das atividades propostas e como se desenvolviam ao longo da pesquisa. Além disso, após a qualificação foi sugerido que a pesquisadora entrevistasse uma professora técnica da Secretaria de Educação Estadual do Ceará, entrevista que foi realizada via *google meet*, e que teve suas conclusões anotadas no diário de bordo da pesquisadora, uma vez que a entrevista não foi gravada.

## 6.6 Procedimentos éticos

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, visto que esta pesquisa inclui seres humanos. Após o parecer de aprovação, prosseguimos com a metodologia proposta. Para tanto, os seguintes documentos foram submetidos: Projeto de pesquisa, Termo de anuência da instituição, Termo de assentimento dos estudantes, Termo de consentimento livre e esclarecido, Folha de identificação do pesquisador, Orçamento da pesquisa, Currículo da pesquisadora responsável e Questionário semiestruturado.

## 7 ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, analisaremos e discutiremos os dados coletados para esta pesquisa, baseados nas respostas dos alunos ao questionário semiestruturado (Apêndice A) e na participação nas quatro oficinas ministradas (Apêndices B a E). Para tanto, dividimos esta seção em duas partes, quais sejam: 7.1 *O perfil leitor*, no qual analisamos o comportamento dos alunos leitores e os desafios para realizar leitura literária; e 7.2 *Letramento literário e protagonismo estudantil: uma nova estrutura metodológica para o Ciclo de leitura MAIS PAIC*.

### 7.1 O PERFIL LEITOR

Com o intuito de efetivar a mediação da leitura literária com foco no letramento literário, é necessário conhecer o perfil leitor dos estudantes para que, assim, o professor saiba qual a metodologia mais adequada para seu público e quais os passos necessários para o desenvolvimento do leitor frente aos desafios enfrentados por eles para realizar a leitura literária. Reconhecendo a importância de conhecer esse perfil, Yunes (2003) afirma que é o leitor que dá vida ao texto, às escritas do autor. Sem o leitor, a matéria é inerte, sem chama e sem brilho.

Esta palavra que se materializa em texto, resultado de um exercício de leitura que toma corpo, literalmente, por imobilizar-se, para logo em seguida demandar alguém mais – o leitor- que lhe sobre vida à matéria inerte e reacenda a chama, enquanto brilha frio o cristal lapidado pelas mãos do autor (YUNES, 2003, p. 9).

O texto sozinho pouco ou quase nada diz, todavia, o texto ganha contexto e significado ao lado de alguém que o lê. Logo, tão importante quanto quem escreve é quem faz a leitura. Nesta pesquisa, identificar as características do leitor é fundamental para planejar e organizar as oficinas, com o intuito de analisar as contribuições da metodologia do Ciclo de leitura MAIS PAIC para os alunos de uma escola pública municipal de Capistrano-CE. Afinal, é extremamente importante que o professor, ao planejar a leitura de um texto ou de um livro, conheça seus alunos, os futuros leitores, pois “quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido às marcas pessoais de memória, intelectual e emocional” (YUNES, 2003, p. 10).

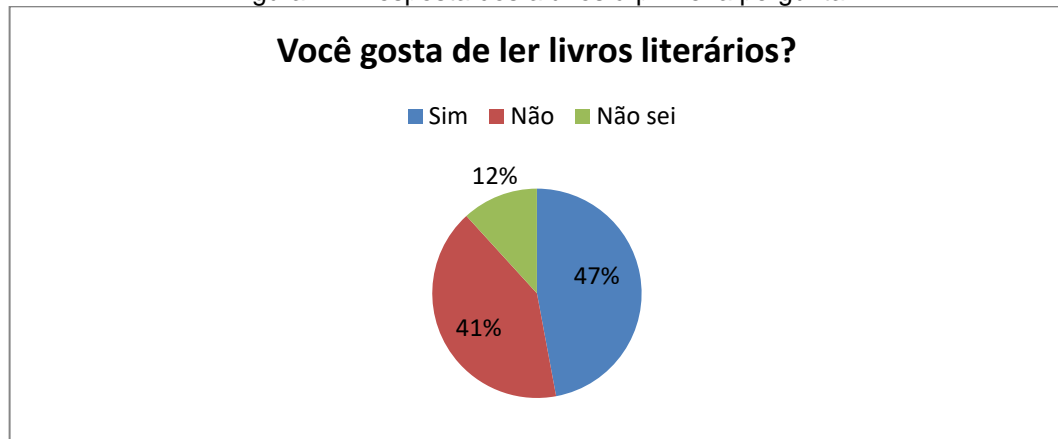
Segundo a última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), o maior percentual de leitores da população brasileira está exatamente entre as crianças e os jovens em idade escolar.

Esses dados ressaltam a importância do papel da escola e da escolaridade como indutoras de um comportamento leitor: durante a etapa de escolarização – em especial - nos anos finais do Ensino Fundamental -, em que se observa uma maior proporção de leitores de livros; como espaço de desenvolvimento de habilidades de letramento, que moldarão as competências e os hábitos de leitura ao longo da vida (LIMA, 2021, p. 60).

Sabendo disso, iniciamos a pesquisa aplicando um questionário, com o objetivo de identificar o gosto e os hábitos dos alunos para a leitura literária. Como resultado, 17 alunos responderam ao questionário. Em relação à faixa etária, todos os alunos têm entre 13 e 15 anos.

A primeira pergunta feita aos alunos, conforme consta no questionário do Apêndice A, foi se eles gostavam de ler livros literários. Pedimos que justificassem. O gosto dos alunos pela leitura literária é construído na infância e na adolescência e, portanto, a educação básica é o berço. As respostas dos alunos se dividiram em três possibilidades, de acordo com a Figura 2 a seguir.

Figura 2 – Resposta dos alunos à primeira pergunta



Fonte: autoria própria.

Do total de 17 alunos, 8 responderam que gostam de ler livros literários, o que corresponde a 47% do total. Saber que os alunos gostam de ler literatura é um alento para todo professor de Língua Portuguesa, uma vez que a leitura literária é um dos objetivos das aulas. No entanto, sabendo que tais alunos são frutos de uma política pública consolidada como é o MAIS PAIC no Ceará, o dado está abaixo do

esperado. Fica o questionamento: o que pode justificar que menos da metade dos alunos pesquisados gostem de leitura literária se eles devem, de acordo com a metodologia do Programa, realizar leituras literárias semanalmente durante todo o ensino fundamental?

Para justificar a escolha cada participante pode escrever de forma subjetiva. Objetivando manter o sigilo sobre a identidade dos respondentes, eles foram identificados pelas letras do alfabeto. O aluno A justificou afirmando que “os livros me ajudam a interagir melhor com as pessoas, é um hábito saudável e é possível imaginar várias aventuras em um só lugar”. O aluno B afirmou que a leitura literária “ajuda em diversas formas, como a melhorar a leitura e a escrita e as novas experiências vividas pelo texto”. As justificativas dos alunos demonstram certa maturidade em relação à importância das leituras literárias em suas vidas, o que certamente facilita o trabalho do professor em sala de aula. É preciso entender o porquê de os alunos gostarem de ler e, assim, investir em metodologias que desenvolvam ainda mais esse gosto.

A essa pergunta, 7 alunos responderam que não, o que corresponde a 41% dos participantes. Esse é um número muito grande e destoa da Pesquisa *Retratos da Leitura* (FAILLA, 2021). Segundo os dados publicados, apenas 16% dos adolescentes entre 14 e 17 anos afirmam não gostar de ler. Se consideramos os estudantes do ensino fundamental II, esse número sobe para 22%, mas ainda assim muito distante dos 41% do público pesquisado neste trabalho.

As justificativas dos participantes são pontos de atenção. O aluno C afirmou que “não estou acostumado” e o D afirmou que “acho muito tedioso”. A justificativa do aluno C é preocupante, uma vez que, se ele não está acostumado, é porque a leitura literária não está em sua rotina escolar ou extraescolar. Além disso, as visitas à sala de multimeios da escola são poucas e/ou a frequência do aluno na escola deixa muito a desejar. O aluno D, que acha ler tedioso, ainda não foi tocado pelo poder da literatura, das leituras e do compartilhamento de experiências que o texto pode promover. As respostas dos alunos confirmam que a presença do texto literário durante o percurso do ensino fundamental ainda que com o MAIS PAIC não contribui efetivamente para o objetivo de formar leitores.

A resposta de ambos significa que a metodologia dos professores de Língua Portuguesa que já passaram na vida desses alunos não foi suficiente para efetivar o trabalho do MAIS PAIC, cujo objetivo é formar leitores literários competentes. Isso

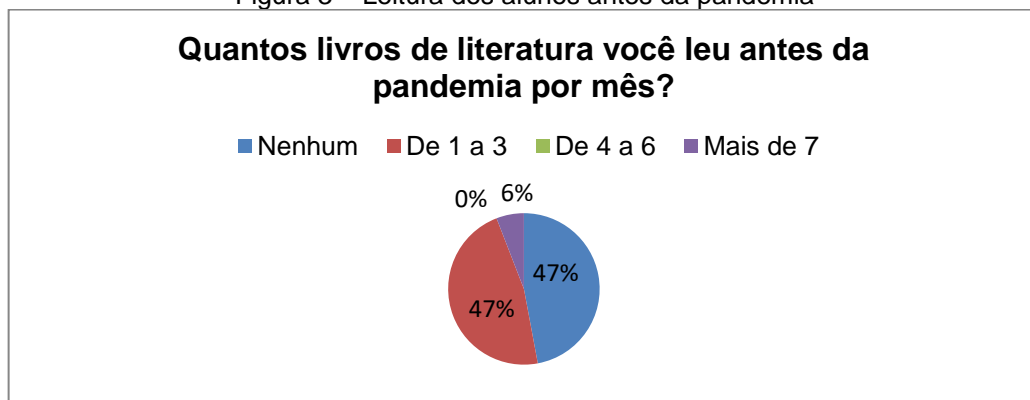
não significa culpabilizar o professor, no entanto indica que é preciso pensar em quais outros profissionais devem estar na sala de aula/escola para promover o gosto pela leitura, ou ainda quais outros passos o Programa precisa dar para alcançar um número maior de alunos, pensando na realidade e nos desafios de cada um.

Ademais, dois alunos não souberam responder e afirmaram que “depende do tipo de livro”. O fato de eles não saberem responder deixa um vácuo no planejamento do docente, uma vez que um questionário desse tipo serve de norte para o trabalho com o texto literário em sala de aula. Sem saber do que gosta, nem do que não gosta, o aluno deixa margem para que o professor experimente um leque muito maior de textos, gastando energia em possibilidades que podem não surtir efeito algum.

A falta de autoconhecimento dos alunos para definirem-se como leitores confunde o professor e dificulta seu trabalho de mediador de leitura literária, além disso, impossibilita um foco mais rápido no desenvolvimento do letramento literário. Além disso, esse aluno já está no 9º ano, tem 13 ou mais de 13 anos e, devido às outras experiências com a leitura literária, já deveria ter uma ideia formada de seu gosto literário e das metodologias preferidas.

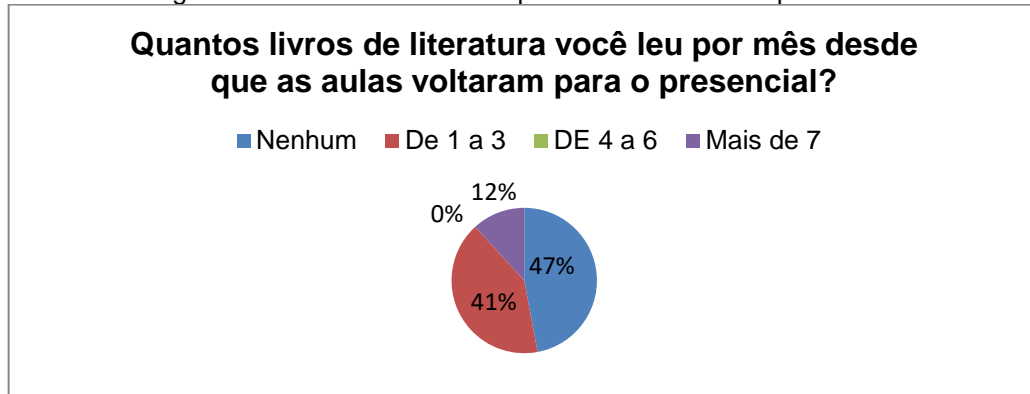
A segunda pergunta do questionário buscou identificar quantos livros de literatura o aluno costumava ler antes da pandemia por mês e a terceira pergunta buscou saber quantos livros de literatura o estudante lê por mês desde que as aulas voltaram para o presencial. Observando as Figuras 3 e 4 a seguir, percebemos o quanto o cenário é desolador.

Figura 3 – Leitura dos alunos antes da pandemia



Fonte: autoria própria.

Figura 4 – Leitura dos alunos após a volta ao ensino presencial



Fonte: autoria própria.

Dos 17 alunos que responderam ao questionário, 47%, o que corresponde a 8, afirmaram não ter lido livro algum antes da pandemia, e que continuam não lendo depois do retorno às aulas presencialmente. Isso significa que independentemente do contexto os alunos não encontram a literatura no seu cotidiano escolar e não percebem a literatura como uma possibilidade de efabulação na vida humana. Desta maneira, o MAIS PAIC e o eixo de Literatura e formação do leitor não estão presentes nas aulas de Língua Portuguesa durante o ensino fundamental desses alunos, uma vez que o problema não foi o ensino remoto. Considerando que os alunos não estudaram nessa escola, nem com a mesma professora todos os anos do ensino fundamental, é possível afirmar que essa não é a realidade isolada de uma escola, mas a realidade do município. Por conseguinte, trata-se de um problema grave de gestão educacional da rede municipal.

É interessante também analisar tais respostas a partir do gosto dos alunos para ler literatura, partindo do fato de que, dos 17 alunos, 47% responderam que gostam de literatura, 41% responderam que não gostam e 12% não sabem dizer.

Partindo da totalidade dos oito alunos que responderam que gostam, um aluno respondeu mais de sete livros para as duas perguntas, o que corresponde a 12,5%. Tal aluno afirma que possui ambiente adequado em casa para realizar leitura literária e conhece o acervo da escola. Em relação à metodologia em sala, afirmou que prefere ler silenciosamente o texto, primeiro, e depois gosta de ouvir a leitura oral da professora. Afirmou, ainda, que gosta quando todos participam da leitura literária em sala de aula. Isso confirma o quanto é importante investir na diversidade metodológica, no protagonismo dos alunos, nos momentos de compartilhamento da leitura em sala. Lendo mais de sete livros por mês esse aluno apresenta nível

adequado de apropriação da literatura e, por isso, de letramento literário. Todavia, um aluno é um número muito pequeno para o Programa MAIS PAIC. Esperávamos que mais alunos apresentassem tais características.

Apenas um aluno, 12,5%, respondeu nenhum livro para as duas perguntas. Esse aluno não possui ambiente adequado em casa para realizar leitura literária, não conhece o acervo da escola e fica muito nervoso quando é convidado a ler oralmente em sala de aula. Assim, esse aluno apresenta muitas dificuldades para realizar leitura literária e precisa de muita atenção do professor na hora de planejar a aula e as metodologias a serem utilizadas. É interessante insistir, no caso do Ciclo de leitura MAIS PAIC, na leitura oral e no compartilhamento das impressões para promover acolhimento e, posteriormente, focar no desenvolvimento do letramento literário desse aluno.

É interessante pensar que esse aluno afirmou que gosta de ler literatura, todavia não o fez, pelo menos nos últimos três anos. Provavelmente, o aluno, ainda que goste de ler texto literário, não tenha se sentido motivado o suficiente na escola e/ou fora dela para realizar as leituras. Ou ainda que “ler para ele é algo pontual e próprio da esfera escolar” (COLOMER, 2007, p. 51), logo, não reconhece a importância da leitura literária, nem o capital cultural dessa leitura. Se ele tem o gosto pela leitura, é “útil pensar a educação literária como uma aprendizagem de percursos e itinerários de tipo e valor variáveis. A tarefa da escola é mostrar as portas de acesso” (COLOMER, 2007, p. 68) para que esse gosto seja transformado em competências e habilidades para o letramento literário.

Além disso, 25% dos respondentes, dois alunos, responderam que leem de um a três livros para as duas perguntas. Eles possuem ambiente adequado em casa, conhecem o acervo da escola e preferem ler silenciosamente, porque não gostam de se expressar em público. Para esses alunos, a leitura literária faz parte da rotina, porém, necessitam de metodologias que os ajudem a vencer a timidez e a desenvolver a oralidade.

Para essa mesma pergunta, 25% dos participantes, dois alunos, responderam de um a três livros para a primeira e nenhum para a segunda. Eles possuem ambiente adequado em casa e conhecem o acervo da escola. Um deles disse que prefere leitura silenciosa; e o outro prefere ouvir a leitura realizada pela professora. Para esses alunos é necessário pensar sobre os porquês de não realizarem mais leituras e como isso pode ser superado em sala de aula.

Possivelmente, esses alunos sentiram mais falta da escola durante o isolamento social no período pandêmico.

Há, ainda, 1 aluno, o que corresponde a 12,5%, que respondeu não ter lido livro para a primeira pergunta e de um a três para a segunda. Esse aluno não possui ambiente adequado em casa e afirmou que tem dificuldade com atenção e compromisso para ler. Prefere ler silenciosamente, pois a leitura oral compartilhada atrapalha a concentração. O estudante assumiu que não tem dificuldade de ler em público. Esse aluno passou a ler após a pandemia e isso precisa ser observado para que ele não deixe de ser motivado a continuar a ler.

Por fim, 1 aluno, 12,5% dos participantes, respondeu que antes da pandemia lia de um a três livros por mês e agora lê mais de sete livros. Esse aluno possui ambiente adequado em casa, conhece o acervo da escola, prefere ouvir a professora lendo em sala e fica muito feliz quando é convidado a ler. Percebe-se, assim, que após o retorno ao presencial, o aluno passou a ler mais literatura.

Se pensarmos que os 8 alunos afirmaram gostar de ler literatura, nos questionamos porque todos não leram mais de 7 livros antes do isolamento social e outros 7 livros depois do retorno ao ensino presencial? A resposta não está na falta de ambiente adequado em casa e nem no desconhecimento do acervo da escola, todavia, a melhor resposta está na falta de convivência com o texto literário e na falta de motivação para ler literatura rotineiramente. Desta maneira, constatamos que o Ciclo de Leitura, metodologia que foca na leitura literária semanal nas aulas de língua portuguesa, não está sendo executado no município pesquisado nem através da metodologia planejada pela Secretaria de Educação do Ceará, nem através da metodologia conhecida por nós em 2017 nas formações na Secretaria Municipal de Capistrano.

De posse das respostas, constatamos que os perfis são diversos e pedem uma diversidade de intervenções. De forma geral, os alunos afirmam ter dificuldade com leitura oral porque são tímidos, porque têm vergonha de falar em público, errar na frente dos colegas. É importante salientar que ler oralmente e participar ativamente do círculo de diálogo é um dos principais objetivos das oficinas. É preciso investir na motivação para a leitura e na leitura oral dialogada no MAIS PAIC. Para Andruetto (2017, p. 94), literatura é “um lugar onde se produzem rupturas”, desse modo, na sala de aula, é necessário pensar em metodologias para

romper com os medos que se transformam em obstáculos de aprendizagem e desenvolvimento.

Analisando todos os contextos dos entrevistados, é possível identificar que a leitura oral dialogada e o compartilhamento de experiências do Ciclo de leitura MAIS PAIC é necessário para que os alunos se tornem mais desinibidos e saibam expor suas ideias, experiências e emoções diante das leituras realizadas na escola. Percebemos, ainda, que a figura do professor como mediador e leitor exemplo é fundamental. É o professor o responsável por levar leitura para a sala de aula e para encaminhar leituras para a casa de cada estudante e família, no entanto, em pleno século XXI, isso pode ser perigoso, uma vez que pode significar o não protagonismo estudantil, a não autonomia na escolha da leitura a ser feita e o não desenvolvimento de competências literárias, linguísticas e comunicativas importantes para a pessoa humana. Percebemos, ainda, que a não participação dos alunos nas atividades de leitura pode estar associada à timidez e isso impossibilita o desenvolvimento de outras habilidades fundamentais.

Retornando aos 41% dos alunos que não gostam de ler literatura, temos um total de 7 alunos. Dos 7 alunos, 57,1%, 4 alunos, afirmaram que não leram livro algum nem antes da pandemia e nem após o retorno ao presencial. Dois deles possuem ambiente adequado em casa para realizar leitura e dois não possuem. Três alunos preferem ouvir o professor lendo e um prefere ler silenciosamente, porque assim compreende mais e porque não gosta de ler oralmente para que outros possam ouvir.

Dos respondentes, 1 aluno, o que corresponde a 14,2%, respondeu que não leu livro algum antes da pandemia e de um a três livros após voltar ao presencial. Esse não tem ambiente adequado em casa, conhece o acervo da escola e prefere a leitura oral compartilhada porque, assim, uns podem influenciar os outros.

Ademais, 1 aluno, 14,2%, respondeu de um a três para as duas perguntas. Ele afirmou que preferia a leitura oral feita pelo professor.

Ainda há o caso de um aluno, 14,2%, que antes lia de um a três e agora não lê. Ele justificou que tem dificuldade de concentração e que não tem em casa ambiente adequado.

De forma geral, percebemos o quanto esse perfil de aluno precisa da escola, de professores mediadores de leitura e de metodologias que desenvolvam o protagonismo estudantil dos mesmos para realizar leitura literária, e

consequentemente para desenvolver o perfil leitor. Segundo a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (FAILA, 2021), a indicação da escola ou de um professor ou professora é o principal motivo para iniciar o interesse por literatura até os 17 anos, ou seja na idade escolar.

Dos 12%, 2 alunos, que não souberam responder se gostam ou não, um leu de um a três livros literários antes da pandemia e continua com a mesma média de leitura após o retorno às aulas presenciais. O outro não lia livro algum antes da pandemia, mas após o retorno passou a ler de um a três livros literários. Ambos admitem que a maior dificuldade para ler literatura é a pouca capacidade de concentração. Os dois afirmaram que não gostam quando o professor propõe leitura literária em sala de aula.

Voltando ao total de 17 alunos participantes e observando todas as respostas, é possível identificar que oito alunos, o que corresponde a 47%, gostando ou não de leitura literária, leem entre um e três livros por mês e, portanto, 12 e até 36 livros por ano. Esse é um número considerável de livros lidos por adolescentes entre 13 e 15 anos, matriculados em uma escola pública no Brasil.

Todavia, de forma geral, esperava-se que mais alunos lessem livros literários, uma vez que a leitura literária é uma política da educação cearense no ensino fundamental. Dessa maneira, é interessante questionar sobre até que ponto o Programa está sendo executado na cidade de Capistrano, na escola pesquisada e, ainda, se os desafios mostrados na pesquisa estão concentrados em todos os anos finais do ensino fundamental.

Frente à realidade exposta, é possível afirmar que os desafios para realizar leitura literária para tais alunos têm duas causas, considerando o aluno como centro de todo o processo. Como primeira causa temos a timidez, a falta de motivação, a falta de espaço adequado em casa e, ainda, a pouca presença de metodologias em sala de aula que desenvolvam o protagonismo estudantil para a leitura literária e para o compartilhamento das leituras e de diálogos.

Identificando tal causa, reconhecemos, portanto, a importância da fala, da expressão oral no trabalho com a literatura em sala de aula. A fala, além de tudo, é o caminho para a escuta e a escuta nos transforma, nos equilibra, nos enriquece, nos permite incluir o diferente em nossas vidas. A aula precisa permitir a fala para promover a escuta.

A pergunta que permite uma escuta possui uma estatura ética, porque atribui validade ao outro, nos permite acolher sua humanidade, dar-lhe um lugar nesse relato de todos. Ajudar as novas gerações a fazer perguntas, a escutar e escutar-se para que possam compreender quem são e apropriar-se de suas vidas são as contribuições mais substanciais que podem fazer a educação. Um professor e uma escola predispostos a escutar e a que diversos outros possam escutar-se entre si constroem um território de atenção horizontal não apenas de um relato instituído, e se constituem, ao mesmo tempo, em veículos de tradução, pontes de fala entre partes (ANDRUETTO, 2017, p. 103).

O texto em sala de aula precisa promover a fala e a escuta para que outras habilidades também sejam desenvolvidas. Sobre a importância desse instrumento de pesquisa, é importante afirmar que para realizar intervenções significativas no ensino da leitura literária é necessário fazer perguntas.

A leitura é um instrumento de intervenção sobre o mundo que nos permite pensar, tomar distância, refletir; a leitura também é uma possibilidade esplêndida para dar lugar a perguntas, à discussão, ao intercâmbio de percepções e à construção de um juízo próprio (ANDRUETTO, 2017, p. 103).

Dessa maneira, conhecer o nível e o gosto dos alunos para a leitura literária é um instrumento de intervenção para o Programa MAIS PAIC.

Como segunda causa, identificamos falhas na execução do Programa na esfera municipal que precisam ser investigadas mais profundamente em relação à formação de professores. Percebemos, de forma geral, que mais da metade dos alunos pesquisados não desenvolveram gosto pela leitura, o que vai na contramão dos objetivos do Programa.

Se os alunos são oriundos de outras escolas, o problema é da esfera municipal e os professores da rede não estão trabalhando a leitura literária na sala de aula. Provavelmente as falhas estão relacionadas ao percurso entre as formações estaduais e as formações municipais, uma vez que as informações não estão chegando aos professores como deveria ser, seja porque há mudanças nas pessoas que estão à frente, seja porque os municípios precisam reduzir o tempo das formações, ou até pelo fato de que a Secretaria de Educação do Estado não fiscaliza com eficiência os municípios.

Falhas nos encontros de formação de professores têm refletido negativamente em sala de aula e no trabalho do professor com foco na leitura literária, à medida em que não fortalece metodologias como o Ciclo de leitura MAIS PAIC, e permite o abandono do plano estruturante e da metodologia do Ciclo de

leitura, o que tem ocorrido na escola em questão, segundo a professora da turma. Além disso, a sala de multimeios da escola selecionada não apresenta um acervo literário compatível com a proposta do Programa.

Um dos eixos do MAIS PAIC é o da Gestão municipal, cuja responsabilidade é cuidar dos recursos recebidos, das ações exigidas e dos objetivos a serem alcançados. Como uma política pública educacional como o MAIS PAIC não se faz apenas na escola, na sala de aula, é fundamental que a gestão municipal zele para o sucesso da execução do Programa.

## 7.2 LETRAMENTO LITERÁRIO E PROTAGONISMO ESTUDANTIL: UMA NOVA ESTRUTURA METODOLÓGICA PARA O CICLO DE LEITURA MAIS PAIC EM CAPISTRANO - CE

O ensino de literatura com foco no letramento literário é um desafio constante no ensino fundamental. Primeiro pelo fato de ele estar embutido no ensino de língua materna e isso pode ser uma possibilidade para esconder e/ou anular a presença da literatura em sala de aula. Segundo, porque quando está presente em sala de aula, não há uma estrutura, uma organização e muito menos uma sistematização do ensino com foco no desenvolvimento do letramento literário. No Ceará, o MAIS PAIC objetiva que essa sistematização seja realizada semanalmente.

Ler implica troca de sentidos não só entre escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2020, p. 27).

Primeiramente é importante esclarecer que as oficinas aconteceram em uma sala de aula comum, sem cantinho da leitura ou qualquer local para expor livros literários. Dos 28 alunos da sala, apenas 17 participaram das oficinas. Esse número ocorreu ou porque quando foram chamados, os pais e/ou responsáveis não compareceram à escola para autorizar participação, ou porque os estudantes não frequentaram a todas as oficinas.

A turma é considerada pela professora como participativa, comprometida e receptiva, mas alguns alunos são infrequentes. A infrequência de alguns alunos é justificada por motivos de saúde, o que é compreensível em tempos de pandemia e/ou alta rotatividade de outros vírus gripais entre a população.

Para realizar as oficinas, visitamos a sala de multimeios da escola com o intuito de escolher o material utilizado. A ideia era fazer uso de um livro da coleção MAIS PAIC Poesia e prosa para o público do ensino fundamental II, no entanto, a coleção não foi encontrada na escola. Isso foi motivo de muita preocupação, uma vez que se a coleção não existe na escola, os alunos não estão com acesso a esse material tão precioso para o público infantojuvenil. Só encontramos a coleção destinada ao ensino fundamental I.

Nessa perspectiva, o acervo da sala multimeios da escola poderia ser mais bem organizado e mais explorado, uma vez que conta com obras da chamada literatura clássica, mas também com obras contemporâneas da literatura das alteridades. Porém, de forma geral, há poucos livros literários disponíveis para um trabalho mais direcionado em sala de aula.

Mediante as possibilidades, selecionamos um livro de crônicas de Cecília Meireles, do PNLD Literário, visto que havia, na sala de multimeios, a quantidade de exemplares que contemplasse todos os participantes. Além disso, a autora está entre os escritores mais lidos do Brasil segundo a última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (FAILLA, 2021), Para as oficinas, trabalhamos com os textos: *Súplica por uma árvore* (MEIRELES, 2012), *Dias perfeitos* (MEIRELES, 2012) e *Patinação* (MEIRELES, 2012). Na última oficina, cada aluno escolheu sua própria leitura.

Como era de se esperar, após observar o perfil dos leitores, os alunos apresentam dificuldades de leitura oral e interpretação textual, essas dificuldades atrapalham o desenvolvimento do letramento literário. Dessa maneira, as oficinas almejam fomentar a leitura literária e desenvolver habilidades de interpretação nos discentes através de exercícios de oralidade e escrita.

Nas quatro oficinas ministradas, com duração de 50 minutos cada, propomos uma sequência didática com uma divisão da aula em três momentos, a saber: acolhida, leitura do texto e círculo de diálogo. Nessa sequência, tentamos alinhar a nossa proposta tanto à sequência do Ciclo de leitura MAIS PAIC - acolhida, leitura e círculo de diálogo, quanto à sequência básica de Cosson (2020) - motivação, introdução, leitura e interpretação, com algumas diferenças.

O tempo de cada etapa foi dividido sempre igualmente: dez minutos para a acolhida, vinte minutos para a leitura do texto e vinte minutos para o círculo de

diálogo. Essa última etapa foi dividida em dois momentos: o debate e a atividade escrita.

As oficinas foram planejadas para um trabalho focado em uma única obra literária, que seria lida em vários encontros. Nesta pesquisa, lemos quatro crônicas, no entanto a metodologia pode ser utilizada para um romance ou uma novela, basta adaptar.

No primeiro momento das oficinas, que denominamos de acolhida, utilizamos dez minutos da aula para motivar os alunos e apresentar o texto que seria lido, objetivando convidá-los para a leitura e para os diálogos posteriores. Portanto, nesta primeira parte, alinhamos a acolhida do Ciclo de leitura MAIS PAIC e a motivação e introdução de Cosson (2020). Para motivar propomos metodologias para engajá-los a refletirem acerca da temática do texto, como entrevistar uma pessoa que estava na escola, mas não na sala de aula da turma escolhida. Esse primeiro momento da aula, portanto, foi uma forma de direcionar as discussões e as aprendizagens planejadas. Diferentemente da estrutura atual do Programa, a função vai além de introduzir o texto que será lido, uma vez que o objetivo é motivar os alunos para participarem ativamente da aula, da leitura e das atividades propostas, almejando, portanto, que eles sejam os protagonistas no desenvolvimento do próprio letramento literário.

No segundo momento, realizamos uma leitura oral e dialogada do texto com o intuito de desenvolver letramento literário. Reservamos vinte minutos para essa leitura, ainda que o texto fosse curto, pois entendemos que o momento da leitura deve ser não só para ler o texto, mas também para dialogar com outros textos, com a metodologia da acolhida e com questões que devem provocar o terceiro momento, denominado aqui de círculo de diálogo. Além disso, é interessante que a leitura também promova análise linguística do texto. É interessante que a leitura seja feita pelos alunos revezando frases ou parágrafos.

Na metodologia do Ciclo de leitura MAIS PAIC que acontece em Capistrano, a leitura é feita pelo professor, cabendo ao aluno a escuta. Propomos, portanto, uma mudança nesta prática por acreditar que os alunos devem realizar a leitura do texto, como é proposto por Cosson (2020), e iniciar o debate durante a leitura colocando suas impressões, dialogando com outras leituras e fazendo links. Entendemos que o aluno deve ser motivado a ler o texto, a desenvolver a oralidade, a melhorar sua entonação e a dialogar sobre o texto durante a leitura. Ouvir leitura literária em sala

também é importante, mas não pode substituir a leitura realizada pelo próprio aluno. Quando o aluno lê, ele motiva o outro e a si mesmo.

O círculo de diálogo, terceiro momento da sequência, foi dividido em duas partes: o debate e a atividade escrita. Nos primeiros quinze minutos, apresentamos algumas perguntas sobre o texto e propusemos que os alunos divididos em grupos discutissem tais questões. Eles receberam as questões escritas para facilitar o debate. Cada grupo ficou responsável por um questionamento e a síntese da discussão deveria ser apresentada oralmente para a turma, provocando diálogos e outro debate sobre as temáticas no grupo maior. Desta maneira, as questões direcionadas pelo professor tinham o objetivo de desenvolver a oralidade, a interpretação e o protagonismo estudantil. Ao final os alunos deveriam responder a pergunta que receberam no grupo individualmente nos últimos três minutos da oficina.

Este terceiro momento é uma união da interpretação proposta na sequência básica de Cosson (2020) e o Círculo de cultura do Ciclo de leitura MAIS PAIC, como acontece em Capistrano, acrescido do objetivo de desenvolver o protagonismo dos alunos leitores. Com Cosson (2020), o objetivo é a interpretação do texto. Já no Círculo de cultura o objetivo é promover diálogos e debates a partir da interpretação. Propomos aqui que as discussões sejam direcionadas pelo professor para que o debate se torne muito mais produtivo, promovendo a participação efetiva dos alunos na atividade oral e na escrita. Como muitos alunos destacaram no questionário semiestruturado que eram tímidos e que tinham vergonha de ler em público, a terceira parte da oficina é uma oportunidade para vencer a timidez e esse medo, pois eles começam a exercitar a fala em um pequeno grupo e posteriormente podem apresentar-se ao grupo maior.

A seguir comentamos cada oficina.

A crônica da primeira oficina foi *Súplica por uma árvore* (Apêndice B) e iniciamos o encontro com um jogo de imagens e palavras. Os alunos receberam a imagem de uma árvore e escreveram na imagem o que ela representava, podendo escolher apenas entre as palavras fortaleza, família, segurança, desastre ou generosidade. Eles foram instigados a pensar na justificativa da escolha e cinco alunos foram convidados a expor a justificativa oralmente. Pedi que eles lembrassem essas palavras na hora de ler o texto para facilitar a compreensão do texto e direcioná-los para o círculo de diálogo de logo mais. Finalizada a acolhida,

realizamos a leitura oral do texto e depois os alunos foram direcionados para as discussões sobre o texto em grupos e, posteriormente, para uma atividade escrita.

Nesse primeiro dia, os alunos tiveram dificuldade para participar. Estavam tímidos. Dos 17 presentes, apenas sete se dispôs a ler oralmente e a dialogar sobre as impressões que tiveram. Neste caso, eu precisei ler o texto algumas vezes por falta de adesão do grupo na leitura. Da leitura proferida, é possível afirmar que, de forma geral, os alunos têm boa dicção e boa entonação, precisando, em alguns casos, de correção na tonicidade de determinadas palavras e na pontuação.

Como os alunos estavam tímidos para a leitura oral, também ficaram tímidos no terceiro momento da metodologia, denominado de círculo de diálogo. No entanto, a atividade escrita foi realizada por todos os presentes. Para realizar a atividade escrita, os alunos precisaram fazer inferências durante a leitura, localizar informações no texto, compreender além das entrelinhas e organizar ideias após trocar significados com os demais participantes. Desse modo, a atividade exigia um grau de complexidade literária e interpretativa. Embora tímidos para a participação oral, o desempenho deles na escrita foi satisfatório e quando eles apresentaram alguma dificuldade para os desafios apresentados, já pediram ajuda e explicação.

No segundo encontro, a crônica lida foi *Dias perfeitos* (Apêndice C). Na acolhida, os alunos foram divididos em grupos de dois ou três. Eles deveriam entrevistar uma pessoa da escola – professor, funcionário ou aluno. As perguntas foram: 1. O que são dias perfeitos para você? 2. Onde podemos encontrar a beleza da vida? Com as respostas em mãos, os alunos voltavam para a sala, liam e refletiam sobre as respostas nos grupos. Esse momento foi bastante precioso, pois eles podiam contrastar o ponto de vista dos entrevistados com o deles. Os alunos se mostraram receptivos e empolgados com o fato de poderem sair de sala, ouvir outras pessoas e, assim, perceber que a aprendizagem na escola está muito além do espaço da sala de aula.

Depois desse momento da acolhida, realizamos a leitura da crônica e, dessa vez, os alunos se mostraram muito empolgados para ler oralmente. A leitura foi paragrafada por eles mesmos. Ao final, dialogamos sobre os dias perfeitos dos entrevistados e dos alunos. A discussão contou com a participação de todos. Para finalizar, eles responderam uma atividade escrita sobre a crônica.

No terceiro encontro, a crônica lida foi *Patinação* (Apêndice D). Iniciamos a oficina com um vídeo do Youtube de patinação no gelo<sup>3</sup>. Os alunos assistiram atentos e ficaram intrigados sobre qual seria a relação do vídeo com o texto que seria lido. Nesse encontro, o nível de participação dos alunos foi ainda melhor. Eles mesmos conduziram a leitura dos parágrafos. Para iniciar o círculo de cultura, cada grupo recebeu um trecho do texto e uma pergunta norteadora para discutir e apresentar as conclusões para os demais alunos da sala. Cada grupo foi representado por um aluno que, de pé, apresentou as conclusões discutidas em equipe. Cada grupo entregou por escrito as respostas para a pergunta norteadora recebida.

No quarto e último encontro (Apêndice E), iniciamos a aula na sala de multimeios. Como acolhida, os alunos foram convidados a manusear o acervo da escola e a escolher um livro para ser lido. A escolha foi limitada aos livros da literatura infanto-juvenil dispostos na mesa de multimeios. Depois, foi solicitado que cada aluno lesse o livro escolhido silenciosamente por 20 minutos. Após a leitura, os alunos foram divididos em duplas para trocar a experiência da leitura e informações sobre o livro lido.

Os alunos leram concentrados e se mostraram empolgados com a atividade de compartilhamento, o que demonstra que o círculo de cultura é importante para eles. Para fins de registro escrito, os alunos responderam a algumas questões sobre a leitura realizada e sobre as quatro oficinas ministradas.

No final da atividade da quarta oficina, os alunos puderam avaliar todos os encontros respondendo a duas perguntas. A primeira pergunta foi: você gostou de participar das nossas oficinas? Justifique. Todos os alunos responderam que sim. O resultado está apresentado na Figura 5 a seguir:

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://youtube/pty27oaQA8>>.

Figura 5 – Feedback dos alunos sobre as oficinas ministradas



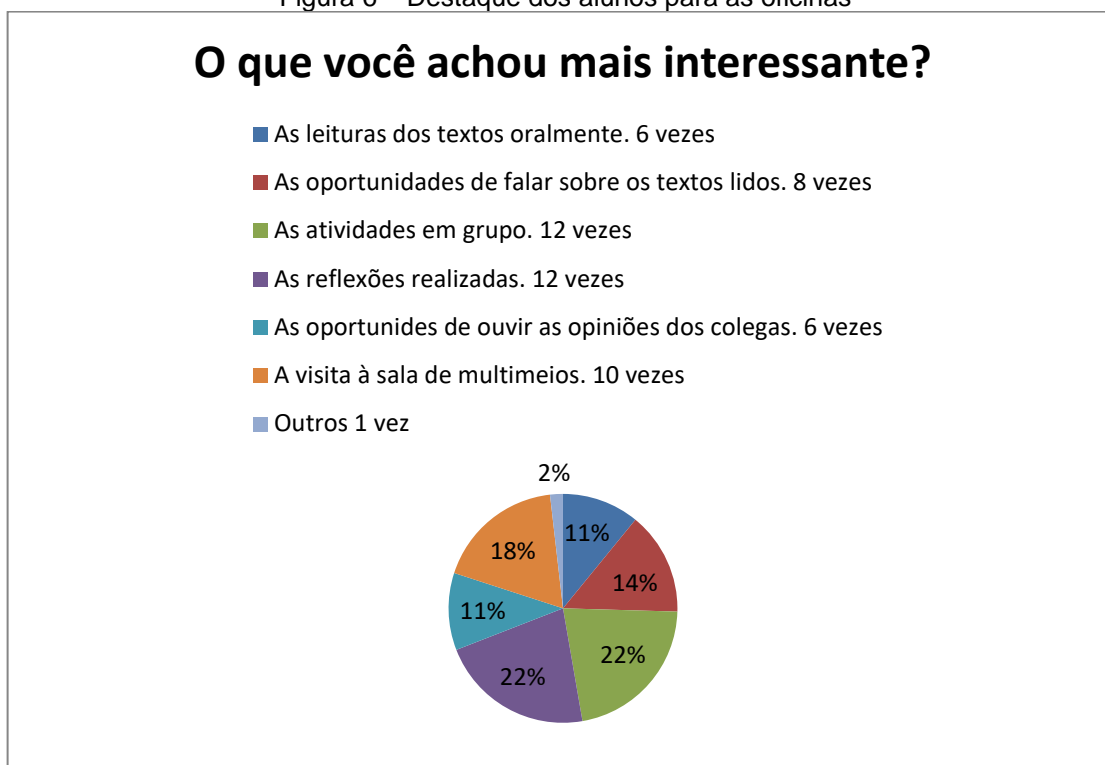
Fonte: autoria própria.

A aceitação dos alunos para as dinâmicas propostas para realizar leitura literária confirma que eles não rejeitam literatura na sala de aula, porém, rejeitam a forma como o texto literário é apresentado a eles, rejeitam a metodologia utilizada em sala de aula e nos espaços da escola. É importante destacar que apenas oito desses alunos que responderam sim afirmaram gostar de ler literatura no questionário sobre o perfil leitor aplicado anteriormente.

Observando as justificativas, de forma geral, os alunos responderam o sim pelas dinâmicas das oficinas e pela oportunidade de compartilhar as leituras e as opiniões com os colegas. Um aluno afirmou que “é bom opinar sobre o que leu, conversar com os amigos e discutir sobre”. Outro aluno afirmou que as oficinas foram “dinâmicas, interativas, e trouxe textos que não conhecia antes”. Tais argumentos confirmam o quanto eles se engajam no círculo de diálogo, o quanto se sentem protagonistas nessa metodologia.

A segunda pergunta foi: o que você achou mais interessante? Eles poderiam escolher mais de uma opção, e assim fizeram. As respostas estão descritas na Figura 6 a seguir.

Figura 6 – Destaque dos alunos para as oficinas



Fonte: autoria própria.

Observando as respostas dos alunos, constatamos que o interesse deles não se concentrou em uma forma de organização ou apresentação do texto literário, mas nas variadas maneiras de organizar as aulas. Todas as dinâmicas apresentadas foram pontuadas, com destaque para as atividades em grupo e as reflexões realizadas que foram marcadas 12 vezes.

A visita à sala de multimeios foi marcada 10 vezes e as oportunidades de falar sobre o texto lido, 8 vezes. As leituras dos textos oralmente e as oportunidades de ouvir as opiniões dos colegas foram marcadas 6 vezes. Percebemos, portanto, que os alunos têm interesse em aulas sobre o texto literário com estruturas metodológicas dinâmicas e que desenvolvam habilidades que envolvam falar e ouvir, refletir e expressar a opinião, visitar a sala de multimeios e escolher a própria leitura.

A proposta é que a leitura oral contribua para o diálogo e para a construção de novas relações. Segundo Allessandrini (2002, p. 157), “dialogar sobre um tema significa receber uma informação e processá-la, estabelecendo articulações entre os conteúdos na construção de novas relações”. Dessa maneira, tanto durante a leitura quanto durante as discussões promovidas pela leitura e pela atividade de

interpretação, o aluno dialoga, estabelece relações e constrói conhecimento e aprendizagem.

A diversidade da escolha dos participantes confirma o quanto a nova estrutura do Ciclo de Leitura MAIS PAIC apresentada nesta pesquisa pode inserir os alunos do ensino fundamental no universo da literatura e promover o letramento literário. A estrutura apresentada, portanto, contribui com a formação do leitor literário. Para Margallo (2021), tal formação ocorre mediante o avanço de duas dimensões:

[...] o fomento à leitura e o avanço na interpretação. A primeira aspira a consolidar o hábito da leitura, o que implica que os alunos frequentem os livros. A segunda dimensão, a de avançar na interpretação, propõe formar leitores sagazes, capazes de aprofundar as leituras. Ambas as dimensões se retroalimentam: o hábito leitor se consolida com a aquisição de destrezas e habilidades interpretativas que permitem desfrutar de mais textos e entendê-los melhor (MARGALLO, 2021, p. 56).

Fomentar a leitura e avançar nas atividades de interpretação na escola é consolidar hábitos de leitura, desenvolver letramento e protagonismo leitor. Durante a aplicação das oficinas, tal objetivo foi alcançado, pois os alunos iniciaram participando timidamente das atividades, mas ao final estavam totalmente disponíveis às atividades propostas. Observando as atividades escritas realizadas por eles, percebemos também o crescimento em relação à capacidade de localizar informações, relacionar sentidos encontrados no texto e organizar as ideias discutidas nos grupos. Além disso, os alunos se mostraram muito mais receptivos à literatura à medida que as oficinas iam acontecendo.

## 8 CONCLUSÕES

A presente pesquisa buscou compreender como o Programa MAIS PAIC contribui para o letramento literário e para a formação do leitor literário no ensino fundamental através do Ciclo de leitura, propondo uma nova sequência didática para o Ciclo de leitura MAIS PAIC. A escola escolhida para desenvolver o estudo foi a Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, localizada no centro da cidade de Capistrano, Ceará. Tal instituição atende cerca de 400 crianças e adolescentes anualmente oriundos das ruas da cidade, mas também de localidades da zona rural. Todos os procedimentos foram realizados presencialmente, no entanto, é importante salientar que durante o período de realização ainda estávamos na pandemia do coronavírus, no qual precisamos nos isolar e vivenciar o ensino remoto durante um certo período e, portanto, mantivemos alguns cuidados importantes como disponibilização de máscara de proteção facial e álcool em gel na sala.

Nesse contexto, o objetivo principal desta pesquisa é analisar como o MAIS PAIC contribui para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública municipal de Capistrano, refletindo sobre a formação do leitor literário. Como objetivos específicos, estabelecemos: analisar o eixo Literatura e formação do leitor do MAIS PAIC à luz dos documentos oficiais que tratam do ensino de literatura na educação básica, como a BNCC e os PCNs; identificar os desafios enfrentados pelos alunos de uma escola pública municipal, leitores literários em formação, ao realizarem leitura literária; e propor uma sequência didática para o trabalho com a leitura literária que foque na formação do leitor literário, promovendo o letramento literário após o ensino remoto com o ciclo de leitura.

Após fundamentarmos nossa pesquisa teoricamente e descrevermos a trajetória metodológica adotada para alcançar tais objetivos, analisamos os dados obtidos através do questionário semiestruturado e da realização das oficinas. Afirmamos que alcançamos nossos objetivos e propomos aqui algumas respostas para as perguntas norteadoras desta pesquisa.

Nossa primeira pergunta foi de que forma as atividades propostas pelo MAIS PAIC no eixo Literatura e Formação do Leitor estão alinhadas aos documentos oficiais como a BNCC e os PCNs? Para responder a esta questão de pesquisa foi

necessário ler os textos oficiais como a BNCC, os PCNs, o DCRC, documentos postados no site da SEDUC, pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do Brasil. Infelizmente já nesta etapa constatou-se que há poucas publicações oficiais da Secretaria de Educação do Estado sobre o Programa MAIS PAIC, seus objetivos e sua metodologia, o que dificultou esta pesquisa e, certamente, outras pesquisas. Além disso, não encontramos pesquisas sobre o Ciclo de leitura MAIS PAIC nos bancos de dissertações e teses dos programas de pós-graduação. Acreditamos que a falta de fomento à pesquisa na área é uma falha grave da própria Secretaria de Educação do Estado.

De posse das leituras oficiais encontradas, podemos afirmar que a literatura é um direito humano universal a ser garantido na educação básica, conforme estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ainda que tais documentos apresentem lacunas em relação ao texto literário, uma vez que enfatizam o direito à fruição sem muita profundidade.

Na BNCC e nos PCNs, há uma orientação para que as vivências literárias estejam presentes na sala de aula nos anos finais do ensino fundamental, todavia tais vivências não serão aprofundadas, o que se configura como uma lacuna na formação do leitor literário que não é acabada. No entanto é no DCRC - Documento Curricular Referencial do Ceará - que a literatura encontra espaço, uma vez que a literatura é apresentada como uma manifestação artístico-cultural transformadora e humanizadora. É tal documento que orienta o MAIS PAIC para uma experiência com o texto literário em sala de aula que uma fruição, representatividade, conhecimento e desenvolvimento humano.

Podemos afirmar, portanto, que o Programa está alinhado aos documentos oficiais e no que se refere ao lugar da literatura na sala de aula, percebemos que o MAIS PAIC ultrapassa barreiras dos documentos nacionais, pois dá muito mais ênfase ao texto literário em sala de aula, alinhando-se muito mais ao documento estadual DCRC.

A segunda pergunta a ser respondida foi: quais os desafios enfrentados pelos leitores literários em formação, alunos de uma escola pública municipal, para realizarem leitura literária? Para responder a essa questão aplicamos um

questionário semiestruturado aos alunos e constatamos que as dificuldades dos adolescentes para realizar leitura literária estão relacionadas a fatores socioeconômicos, identitários, mas também a metodologias utilizadas em sala de aula para desenvolver tais leituras.

Os fatores socioeconômicos influenciam na falta de espaço adequado em casa para os estudos, para a concentração na hora de ler. Os fatores identitários estão relacionados à personalidade dos alunos quanto à timidez e à motivação, uma vez que este último é um fator interno. Os fatores relacionados à metodologia do professor em sala de aula influenciam quando não convidam o aluno para a leitura e para o diálogo, para o protagonismo e para o compartilhamento das leituras realizadas. Se a metodologia não faz com que o aluno se sinta no centro do processo de sua formação leitora, ela dificulta a vivência da leitura pelo aluno, pois a metodologia adequada pode envolver o aluno a tal ponto que ele não perceba o quanto está mergulhado na vivência, superando os medos, a timidez, e até a falta de silêncio e espaço.

Para finalizar a pesquisa questionamos: que sequências didáticas no ciclo de leitura podem ser desenvolvidas para que o trabalho com a leitura literária focada na formação do leitor promova o letramento literário após o ensino remoto? Foi para responder a essa pergunta que o desafio desta pesquisa foi ainda maior, uma vez que o que se acreditava ser a metodologia do Ciclo de leitura MAIS PAIC a nível estadual, era a metodologia a nível municipal. Acrescenta-se a isso que tal descoberta só foi realizada na qualificação, quando a pesquisa já estava bem adiantada.

Para responder a esse questionamento, aplicamos quatro oficinas com foco no letramento literário e na formação do leitor literário. As oficinas seguiram a mesma metodologia, com duração de 50 minutos, sempre na terceira aula de Língua Portuguesa de terça-feira, unindo a metodologia do Ciclo de leitura, a sequência básica de Cosson (2020) e uma dinâmica com foco no protagonismo dos estudantes. A aula foi dividida em três momentos, a saber: acolhida, leitura literária e círculo de diálogo. Essa é a sequência defendida neste trabalho.

Durante a aplicação das oficinas percebemos a evolução dos alunos no tocante a participação nas atividades propostas e em relação ao desenvolvimento da

oralidade e da escrita. Na acolhida, os alunos se sentiram envolvidos e motivados a participar da leitura e do círculo de diálogo. Na primeira oficina, os alunos estavam tímidos, mas nas demais oficinas a participação deles foi ótima.

As leituras dos textos foram feitas com ampla participação e, no terceiro momento intitulado círculo de diálogo, os alunos ficaram empolgados para falar, dialogar e trocar experiências com os colegas. Ao final, percebemos que a partir das respostas dos próprios alunos, as dinâmicas utilizadas nos encontros foram avaliadas positivamente pelos participantes. A satisfação dos mesmos indica que, embora eles tenham dificuldade para realizar leitura literária e participar de vivências com foco no texto literário, as metodologias utilizadas em sala de aula e a mediação do professor são fundamentais para ultrapassar barreiras, desenvolver o letramento literário e formar leitores competentes.

Deste modo, concluímos que o MAIS PAIC contribui para o letramento literário e para a formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental a partir da leitura sistemática do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa por meio do Ciclo de leitura, ainda que a metodologia na cidade pesquisada não seja a idealizada pela proposta do Programa. A presença da literatura nas aulas oportuniza a leitura e a escuta literária, promovendo aprendizagens e diálogos importantes para o público jovem e desenvolvendo uma autonomia e protagonismo estudantil imprescindíveis na educação contemporânea.

Para finalizar, gostaríamos de ressaltar que a realização desta pesquisa foi uma oportunidade para refletir sobre a nossa prática pedagógica como profissional da educação pública. As reflexões sobre o texto literário na sala de aula, sobre o fazer pedagógico, sobre as formações de professores, sobre a política do MAIS PAIC nos fortalecem também como pesquisadora do ensino de literatura. Acrescentamos que os resultados encontrados aqui ainda deixam lacunas que, sinceramente, esperamos que outras pesquisas tentem preencher para um maior enriquecimento do próprio MAIS PAIC e das discussões sobre o ensino de literatura.

## REFERÊNCIAS

ALLESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de Competências e a participação Pessoal na Construção de um Novo Modelo Educacional. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMORIN, Marcel Alvaro de; SILVA, Tiago Cavalcante da. O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re) existências possíveis. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de Amorim (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2021.

ARAÚJO, Sammya Santos. **A formação de leitores iniciais e o letramento literário em uma turma do 2º ano do ensino fundamental I atendida pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (MAIS PAIC)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BARTHES, Roland. **A aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BERTOLINO, Linda Maria de Jesus; LIMA, Rogério. Literatura, um patrimônio educacional de reflexão social e política. *Palimpsesto*, [s. l.], ano 17, n. 27, 2018.

BRANDÃO Helena H. N.; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. *In*: CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do *Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm) Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017> Acesso em: 11 set. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de 1990. Brasília, DF: [s. n], 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério Da Educação. **Ideb resultados e metas.** 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC, 1997.

CANDIDO, Antonio. **Ciências e Cultura.** São Paulo: USP, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CASTRILLÓN, Silvia. **O direito de ler e de escrever.** São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental.** Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria de Educação Básica. **Guia com orientações para formadores e professores municipais.** Fortaleza: SEDUC-CE, out. 2017.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Regime de colaboração para a garantia do direito à aprendizagem: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará.** Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF). Fortaleza: SEDUC, 2012.

CEARÁ. SEDUC. **Ceará lidera ranking nacional do Ideb 2019**. 15 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 24 nov. 2021.

CEARÁ. SEDUC. **História do Programa Aprendizagem na Idade Certa**. 2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 25 nov. 2021.

CEARÁ. SEDUC. **Pacto pela Aprendizagem vai garantir mais avanços para ensino fundamental no Ceará**. 26 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre séculos XIV e XVIII**. Tradução de Mary Del Priore. 2. ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

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

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da literatura: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020

COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma localização necessária Situating Literary Literacy. **Letras & Letras**, [s. l.], v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>. Acesso em: 2 jun. 2020.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

DALCASTAGNÈ, Regina; DUTRA, Paula; FREDERICO, Grazielle. **Literatura e direitos humanos**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

DALVI, Maria Amélia *et al.* **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013

DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org). **A função da literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2021.

DANTAS, Goimar. **A arte de criar leitores**: reflexões e dicas para uma mediação eficaz. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

DICKMANN, Ivo; STANQUEVSKI, Claudemir. Pedagogia da resistência: aportes críticos para uma Educação Ambiental Freiriana. **Quaestio**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2019.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAS, Wendy Mara de Medeiros. **Letramento literário**: Valter Hugo Mãe na sala de aula do ensino fundamental. Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

GERALDI, João Wanderlei (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GOMES, Maria Rebeca Otero; CUNHA, Célio. Leitura, educação e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

GONÇALVES, Elis Larisse Santos. Políticas públicas de formação do leitor: análise do eixo de literatura do programa aprendizagem na idade certa (MAIS PAIC). **Revista Leia Escola**, [s. l.], v. 21, n. 3, dez. 2021.

HALFON, Daniel Goldin. **Os dias e os livros**: divagações sobre a hospitalidade da leitura. Tradução de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do gato, 2012

HOOKS, Bell. Educação democrática. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUBE, Vicente. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: Rouxel, Annie et al. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Produção Editorial, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social**: desvios e rumos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, Ana Lúcia. O analfabetismo funcional e os não leitores. In Retratos da leitura no Brasil. FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

LIMA, Maria Aparecida Moura De. **Formação leitora e literária de graduando(a)s de Letras/Espanhol da Uece**: um estudo sobre a relação crenças-formação-prática de uma professora de espanhol. Dissertação (Mestrado Acadêmico) Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2018.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. *In*: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARGALLO, Ana Maria. O fomento à leitura literária na escola. *In*: PINTO, Francisco Neto Pereira *et al.* **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.

MAZAURIC, Catherine. Les moi volatils des guerres oerdues: a leitura, construção ou desconstrução do sujeito? *In*: Rouxel, Annie et al. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

MEIRELES, Cecília. **Crônicas para jovens**. São Paulo: Global, 2012.

NAVAS, Diana; CARDOZO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera. **Literatura e ensino**: territórios em diálogo. São Paulo: EDUC; Capes, 2018.

OLIVEIRA, Antonia Sergiana Tavares de. **Letramento literário e escolarização** - limites e possibilidades. Tese (Doutorado) Universidade Federal Do Ceará. Centro De Humanidades. Departamento De Letras Vernáculas. Programa De Pós-Graduação Em Linguística Fortaleza, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unicef Brasil. Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10133.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm). Acesso em: 22 abr. 2022.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In*: RÖSING, T. M. K; ZILBERMAN, R. (org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. *In*: PAIVA, Aparecida et. al. (org.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar**: Literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Ptronio; São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RITER, Caio. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

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

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia *et al.* **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANDERLI, JOSÉ DA SILVA. **O direito à literatura**: um bem incompressível na visão de Antônio Cândido. Monografia. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Jurídicas - CCJ Departamento de Ciências Jurídicas – DCJ/SR Curso de Graduação em Direito, Santa Rita, 2018.

SANFELICI, Aline de Mello; SILVA, Fábio Luiz da. A formação do leitor literário na escola e a presença da indústria cultural no processo. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 273-284, jan./abr. 2017.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Ler o mundo**. São Paulo: Global, 2011.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O professor leitor. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; ROSING, Tania M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

SILVA, Gislene Maria Barral Lima Felipe da. Uma experiência literária periférica em tempos de ditadura. *In*: DALCASTAGNÈ, Regina; LICARIÃO, Bertoni; NAKAGONE, Patrícia (org.). **Literatura e resistência**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOARES, Magda; BATISTA; Antonio A. Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.81, Dezembro, 2002.

SOUSA, Hildenia Onias de; SEGABINAZI, Daniela Maria. Leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: discussões e inserções do pensamento de Antonio Candido. **Revista Araticum**, Dossiê Antonio Candido, Programa de Pós-graduação em Letras, Estudos Literários da Unimontes, [s. l.], v. 20, n. 2, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência** - poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STRET, Brian. **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 de Caio Meira. 12. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VALENÇA, Débora de Souza. **Letramento Literário no Ensino Fundamental**: Sequências Básicas com o Gênero Crônica. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Letras, Fortaleza, 2016.

VALENTE, José Armando. Prefácio. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

VASCONCELOS, Ana Emília P; MATOS, Ivânia M. C. A literatura na sala de aula no ensino fundamental. **Tropos**: Comunicação, Sociedade e Cultura, Rio Branco, 2018.

VIEIRA, Hilluska de Figueiredo Sousa Carneiro. Letramento literário – um caminho possível. **Revista Arredia**, Dourados, MS, Editora UFGD, v. 4, n. 7, p. 117-126, jul./dez. 2015.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. *In*: YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria da literatura-abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 4. ed. ampl. e rev. Maringá: Eduem, 2019. p. 19-30.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea** [online], [s. l.], v. 10, n. 1, p. 85-97, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Sim, a literatura educa. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. 2. ed. Campinas: Global, 2008.

IPECE. Avaliação de Impacto do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil. Fortaleza, 02 de junho de 2020. Disponível em <https://www.ipece.ce.gov.br> Acessado em 04 de fev. de 2023.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE O PERFIL LEITOR

LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CAPISTRANO –  
CE: O PROGRAMA MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DO LEITOR APÓS O ENSINO  
REMOTO.

Observação:

Leia as perguntas com muita atenção e responda.

Se tiver dúvidas, pergunte a pesquisadora responsável.

### QUESTIONÁRIO

1- Você gosta de ler livros literários? Justifique.

---

---

---

Quantos livros de literatura você costumava ler antes da pandemia por mês?

- a- Nenhum livro
- b- 1 a 3 livros
- c- 4 a 6 livros
- d- Mais de 7 livros

2- Quantos livros de literatura você lê por mês desde que as aulas voltaram para o presencial?

- a- Nenhum
- b- 1 a 3 livros
- c- 4 a 6 livros
- d- Mais de 7 livros

3- Atualmente qual a sua maior dificuldade para ler literatura?

---

---

---

---

4- Você possui ambiente adequado em sua casa para realizar leitura literária?

( ) Sim                      ( ) Não

5- Você costuma compartilhar os livros e as leituras literárias que faz com alguém? Se sim, com quem?

---

---

Qual a sua maior dificuldade para ler literatura durante o ensino remoto? E após o ensino remoto?

---

---

---

Diante de uma leitura literária em sala de aula, você prefere ficar ouvindo o professor realizar a leitura ou você prefere ler silenciosamente e/ou oralmente o texto? Justifique.

---

---

---

---

Como você reage quando o professor propõe a realização da leitura literária em sala de aula? Justifique.

---

---

---

---

Você conhece o acervo literário da sua escola?

( ) Sim                      ( ) Não

Obrigada por responder este questionário.

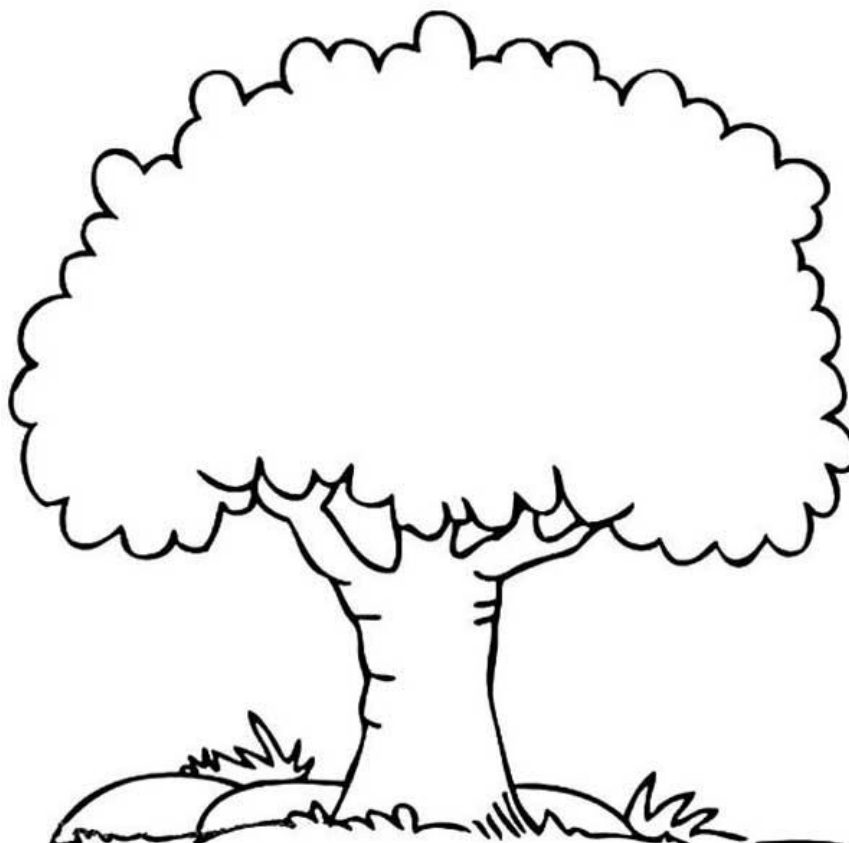
**APÊNDICE B – OFICINA 1****CICLO DE LEITURA MAIS PAIC**

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

Texto: Súplica por uma árvore

1- Observe a árvore abaixo e reflita: quais palavras do quadro representam os significados de uma árvore para você?

FORTALEZA	SEGURANÇA	LEMBRANÇAS
FAMÍLIA	DESASTRE	GENEROSIDADE



## LEITURA DA CRÔNICA

### Súplica por uma árvore

Um dia, um professor comovido falava-me de árvores. Seu avô conhecera Andersen-Andersen, esse pequeno deus que encantou para sempre a infância, todas as infâncias, com suas maravilhosas histórias. Mas, além de conhecer Andersen, o avô desse comovido professor legara a seus descendentes uma recordação extremamente terna: ao sentir que se aproximava o fim de sua vida, pediu que o transportassem aos lugares amados, onde brincara em menino, para abraçar e beijar as árvores daquele mundo antigo – mundo de sonho, pureza, poesia – povoado de crianças, ramos, flores, pássaros... O professor comovido transportava-se a esse tempo de ternura, pensava nesse avô tão sensível, e continuava a participar, com ele, dessa cordialidade geral, desse agradecido amor à Natureza que, em silêncio, nos rodeia com a sua proteção, mesmo obscura e enigmática.

Lembrei-me de tudo isso ao contemplar uma árvore que não esqueço, e cujo tronco há quinze dias se encontra todo ferido, lascado pelo choque de um táxi desgovernado. Segundo os técnicos, se não for socorrida, essa árvore deverá morrer dentro em breve: pois a pancada que a atingiu afetou-a na profundidade da sua vida.

Uma testemunha realista, meramente interessada na descrição dos fatos aparentes, contaria que, uma destas tardes, um pobre táxi obscuro, rodando dentro da quilometragem regular, foi abalroado por um poderoso furgão, de maneira tão jeitosa que o motorista foi cuspidado do seu lugar; e o carro, em movimento, dirigiu-se, desgovernado, para cima, para baixo, para a direita e para a esquerda, até se amassar contra uma árvore. Apenas isso: sem falar que o táxi levava passageiro, que, no seu lugar, aguardava o desfecho desse jogo de forças cumprindo-se inexoráveis dentro das leis da física.

Mas um observador mais sensível, mais dedicado ao que mora além das aparências – sem divergir da descrição gráfica do fato –, veria, no instante mais agudo da situação, a bondosa, a caridosa, a dadivosa árvore enfrentar o desastre com a sua solidez estoica, deter o desvario da máquina, embora expondo ao risco a sua vida.

Com que abraço se pode agradecer o heroísmo de uma árvore? Num tempo em que os homens se destroem com pensamentos, palavras e atos, de que maneira se pode louvar uma árvore que protege e salva, embora anônima e em silêncio? A quem se deve pedir que venha, com os recursos de que os homens dispõem, impedir que se extinga a vida vegetal que salvou uma vida humana? Vinde, senhores da cidade! Tratai desta árvore-símbolo! Tratai-a com amor, porque está sofrendo, porque está ferida, porque não se queixa – e para que não se diga que os homens são menos generosos que as plantas.

(Cecília Meireles. Crônicas para jovens. São Paulo: Global, 2012)

### CÍRCULO DE CULTURA MAIS PAIC

2- Justifique as escolhas feitas na primeira questão.

---



---



---



---

3- Você pode se comparado (a) a uma árvore? Por quê?

---



---



---



---

4- Quais sentimentos foram sentidos por você durante a leitura da crônica?

---



---



---

Leia o texto novamente e identifique em qual momento a árvore é:

a) Fortaleza

---



---



---

Família

---



---

---

Generosidade

---

---

---

Desastre

---

---

---

Lembranças

---

---

---

Generosidade

---

---

---

Muito obrigada por sua participação hoje!

**APÊNDICE C – OFICINA 2****CICLO DE LEITURA MAIS PAIC**

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

Texto: Dias perfeitos, de Cecília Meireles

Vamos refletir:

Entreviste uma pessoa na escola que possa responder a estas duas perguntas:

1- O que são dias perfeitos para você?

---

---

---

---

---

2- Onde podemos encontrar a beleza da vida?

---

---

---

---

Pausa para a leitura do texto.

**Dias perfeitos**

Dias perfeitos são esses em que Meteorologia afirma, vai chover e chove mesmo: não os outros, quando se anda de capa e guarda-chuva para cá e para lá, até se perder um dos dois ou os dois juntos.

Dias perfeitos são esses em que todos os relógios amanhecem certos: o do pulso, o da cozinha, o da igreja, o da Glória, o da Carioca, excetuando-se apenas os das relojoarias, pois a graça, destes, é marcarem todos horas diferentes.

Dias perfeitos são esses em que os pneus não amanhecem vazios: as ruas acordam com dois ou três buracos consertados, pelo menos; o ônibus não vem em cima de nós, buzinando e na contramão; e os sinais de cruzamento não estão enguiçados e os guardas estão no seu posto, sem conversa para as morenas nem para os colegas.

Dias perfeitos são esses em que não cai botão nenhum da nossa roupa ou, se cair, uma pessoa amável aparecerá correndo, gastando o coração, para no-lo oferecer como quem oferece uma rosa, deplorando não dispor de linha e agulha para voltar a pô-lo no lugar.

Dias perfeitos são esses em que ninguém pisa nos nossos sapatos, nem esbarra com uma cesta nas nossas meias, ou, se isso acontecer, pede milhões de desculpas, hábito que se vai perdendo com uma velocidade supervostokiana.

Dias perfeitos são esses em que os guichês do Correio dispõem de gentis senhoritas e respeitáveis senhores que não estão fazendo crochê nem jogando xadrez sozinhos e não se aborrecem com o mísero pretendente à expedição de uma carta aérea, e até sabem quanto pesa a missiva e qual o seu destino, no mapa, e têm troco certo na gaveta, e não atiram os selos pelo ar como quem solta pombos da cartola. (Ah, esses são dias perfeitíssimos! ...)

Dias perfeitos são esses em que o motorista do carro de trás não buzina como um doido, os da direita e da esquerda não dançam quadrilha na nossa frente, e os velhotes não leem jornal no meio da rua, e as mocinhas que carregam à cabeça seus tabuleiros de penteados não resolvem atravessar, com suas perninhas trepadas em metro e meio de saltos, justamente por lugares por onde nem a bola de futebol doméstico se arrisca.

Dias perfeitos são esses em que se vai ao teatro, como mandam os amigos, e os atores sabem o que estão fazendo, e a vizinha de trás não conversa do prólogo ao epílogo sobre assuntos particulares, e a menina da frente não chupa, não mastiga e não assovia caramelos e o cavalheiro da esquerda não pega no sono, resvalando insensivelmente para cima de nós o seu mavioso ronco.

Dias perfeitos, esses em que voltamos para a casa e a encontramos intacta, no mesmo lugar, e intactos estão os nossos tristes ossos, e podemos dormir em paz, tranquilos e felizes como se voltássemos apenas de um passeio pelos anéis de Saturno.

(Cecília Meireles. Crônicas para jovens. São Paulo: Global, 2012)

3- Agora vamos pensar no seu dia perfeito.

	MEU DIA PERFEITO
MANHÃ	
TARDE	
NOITE	

4- O texto cita nove situações que podem ser exemplos de dias perfeitos. Qual delas de fato é um exemplo de dia perfeito? Comente.

---

---

---

---

---

---

Onde podemos encontrar a beleza da vida?

---

---

---

Obrigada por sua participação.

## APÊNDICE D – OFICINA 3

### CICLO DE LEITURA MAIS PAIC

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

Crônica Patinação, de Cecília Meireles.

Assista ao vídeo com atenção.

1- Para refletir:

Se a vida fosse uma pista de gelo, como você estaria patinando? Com quem? Com qual música? Com qual velocidade? Com qual roupa? Quem estaria aplaudindo sua apresentação?

Leitura oral do texto.

O admirável não é apenas que as roupas sejam tão belas, que os movimentos se desenvolvam com tanta harmonia: o admirável, principalmente, é que tudo isso deslize sobre patins. As figuras vêm de longe, velozmente, mas numa velocidade suave, silenciosa e feliz. Devíamos andar assim no mundo. Nossos trajetos deviam cruzar-se desse modo: sem choques nem pausas, com um desenho de cortesias que se entrelaçam delicadamente. E vem a ser justamente a mais adequada ao conjunto, como se a submissão à lei não lhe diminuísse o valor próprio mas, ao contrário, o salientasse e lhe revelasse imprevistos aspectos.

Alguma coisa fugidia, apaixonada de distância e mistério existe no nosso coração, pela delícia que nos causam os movimentos dos patinadores retirando-se implacável e sutilmente, como um som que gradativamente se apaga, uma estrela que, inexorável, desaparece. Os patinadores vão sendo levados, num tempo mais profundo que o do seu bailado, absorvidos pelo ímã do horizonte, inalcançáveis e íntegros como deuses.

Alguma coisa também deve existir em nós atraída pela resposta do eco, ansiosa de repercussões e espelhos, para nos encantarmos com os patinadores que se acercam e reconhecem e combinam seus abraços com esse perfeito ritmo em que confundem e recuperam sua unidade, aproximando-se e separando-se, livres e

prisioneiros, deixando que se cumpra com rigor e graça a parábola de seus encontros e desencontros.

Pensa-se que isto é uma distração frívola, e está-se diante da verdade do mundo, iluminado de outro modo, com algumas pessoas interpretando esta vida de cada dia, apenas alegoricamente.

Alguma coisa deve existir em nós que se recusa a andar levitando entre as douradas estrelas: que ainda não se desprende totalmente da selva, da burla, do árido ensinamento do chão. Porque deste modo nos regozijamos com as presenças grotescas, e as formas inseguras, e o medo e o risco, a aventura talvez inábil do gesto incerto... Pode ser que não sejamos sempre desmesuradamente líricos: um prosaísmo pesado, espesso, talvez compense em banalidades rasteiras o ímpeto com que, outras vezes, nos atiramos a altas e inquietantes expedições. . .

Mas é tudo sobre patins, num abrir e fechar de olhos, sem que mais nada nos detenha, porque já partimos, seguimos, continuamos, estamos sendo levados, pela nossa vontade e pela fatalidade deste escorregar por uma superfície gelada.

Alguma coisa em nós deseja a solidão, a companhia da própria sombra, apenas, para assim nos emocionarmos com o dançarino isolado que se debruça para o seu reflexo, que em si mesmo se encontra, seus pés unidos perpendicularmente a seus pés, e assim vai, e volta, e não volta, fazendo o seu caminho no vazio, inventando um itinerário e uma direção.

Mas alguma coisa nos atrai para o convívio e o colóquio, pois assim nos alegamos com a multidão festiva que se reúne e desdobra numa infinita coreografia, toda cintilante e entusiástica, depois de tantas provas acrobáticas, de tantas evoluções e tantos e tão variados arabescos.

Sobre patins. Com essa rapidez que desejaríamos ter, que o nosso pensamento, o nosso coração desejam, e este nosso corpo fatigado não consegue possuir. Sobre patins. Num mundo sem esquinas, sem acidentes, com os espaços oferecendo-se á nossa passagem, e todos nós, cordiais e puros, realizando em sua plenitude o ideograma da nossa vida na clara página da existência. Sobre patins. Com a disciplina fluida de cada instante, de horizonte a horizonte, sem erro, temor nem desfalecimento!

(Cecília Meireles. Crônicas para jovens. São Paulo: Global, 2012)

2- Cada trio receberá uma passagem do texto para discutir. Após a discussão, apresentarão as conclusões do grupo para a turma.

a) O admirável não é apenas que as roupas sejam tão belas, que os movimentos se desenvolvam com tanta harmonia: o admirável, principalmente, é que tudo isso deslize sobre patins. As figuras vêm de longe, velozmente, mas numa velocidade suave, silenciosa e feliz. Devíamos andar assim no mundo. Nossos trajetos deviam cruzar-se desse modo: sem choques nem pausas, com um desenho de cortesias que se entrelaçam delicadamente.

Qual roupa, velocidade e percurso?

b) Alguma coisa também deve existir em nós atraída pela resposta do eco, ansiosa de repercussões e espelhos, para nos encantarmos com os patinadores que se acercam e reconhecem e combinam seus abraços com esse perfeito ritmo em que confundem e recuperam sua unidade, aproximando-se e separando-se, livres e prisioneiros, deixando que se cumpra com rigor e graça a parábola de seus encontros e desencontros.

Quais pessoas estariam com você? Quais você tiraria do caminho?

c) Alguma coisa deve existir em nós que se recusa a andar levitando entre as douradas estrelas: que ainda não se desprende totalmente da selva, da burla, do árido ensinamento do chão. Porque deste modo nos regozijamos com as presenças grotescas, e as formas inseguras, e o medo e o risco, a aventura talvez inábil do gesto incerto... Pode ser que não sejamos sempre desmesuradamente líricos: um

prosaísmo pesado, espesso, talvez compense em banalidades rasteiras o ímpeto com que, outras vezes, nos atiramos a altas e inquietantes expedições.

De que você teria medo? Por que teria coragem?

d) Mas alguma coisa nos atrai para o convívio e o colóquio, pois assim nos alegamos com a multidão festiva que se reúne e desdobra numa infinita coreografia, toda cintilante e entusiástica, depois de tantas provas acrobáticas, de tantas evoluções e tantos e tão variados arabescos.

Quem estaria na plateia? E qual seria a reação dessa plateia?

e) Sobre patins. Com essa rapidez que desejaríamos ter, que o nosso pensamento, o nosso coração desejam, e este nosso corpo fatigado não consegue possuir. Sobre patins. Num mundo sem esquinas, sem acidentes, com os espaços oferecendo-se à nossa passagem, e todos nós, cordiais e puros, realizando em sua plenitude o ideograma da nossa vida na clara página da existência. Sobre patins. Com a disciplina fluida de cada instante, de horizonte a horizonte, sem erro, temor nem desfalecimento!

Como você venceria o temor e o cansaço?

Obrigada por participar dessa atividade.

**APÊNDICE E – OFICINA 4****CICLO DE LEITURA MAIS PAIC**

PARTICIPANTE: \_\_\_\_\_

Observe os livros da Multimeios da sua escola, escolha um livro para ler.

Agora responda:

1- Qual livro você escolheu?

---

---

Por que você escolheu esse livro?

---

---

---

---

---

Vamos ler!

2- Compartilhe a leitura com um colega de sua turma.

3- Quais as suas impressões sobre sua leitura?

a) Quanto à temática

---

---

---

Quanto à linguagem

---

---

---

Quanto à ilustração

---

---

---

4- Você recomenda essa leitura para alguém? Justifique.

---

---

---

Você gostou de participar das nossas oficinas? Justifique.

---

---

---

O que você achou mais interessante?

- As leituras dos textos oralmente
- As oportunidades de falar sobre os textos lidos
- As atividades em grupo
- As reflexões realizadas
- As oportunidades de ouvir as opiniões dos colegas
- A visita à sala de Multimeios
- Outros

---

---

---

Muito obrigada por sua participação.

## APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFRN



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM CAPISTRANO - CE:  
O PROGRAMA MAIS PAIC E A FORMAÇÃO DO LEITOR APÓS O ENSINO

**Pesquisador:** ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58805422.1.0000.5537

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.555.953

#### Apresentação do Projeto:

Resposta às pendências elencadas no parecer número 5.468.334.

Sobre o projeto

Trata-se de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem em nível de mestrado. A pesquisa é de natureza aplicada, do tipo descritiva e explicativa, a ser trabalhada a partir da abordagem qualitativa. Sobre o corpus a ser pesquisado é importante saber que o MAIS PAIC tem a finalidade de ampliar o trabalho já realizado pelo PAIC, Programa de Alfabetização na Idade Certa, visando oferecer formação continuada aos professores de língua portuguesa e matemática dos anos finais do ensino fundamental, dentre outros aspectos, constituindo assim em um trabalho de cooperação entre Estado e Município. No eixo da Literatura e Formação do Leitor algumas estratégias devem ser utilizadas para a formação dos alunos leitores na perspectiva do letramento literário, sendo o professor o principal agente e mediador da proposta, uma vez que é responsável por transformar a formação recebida na SME em atividades práticas em sala de aula. Esta pesquisa visa compreender como tudo isso ocorre em uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Capistrano. Para obter as respostas, os procedimentos adotados serão divididos em três etapas. E antes que todas elas iniciem, a pesquisa será submetida ao Conselho de ética e somente iniciará após a aprovação da mesma. Inicialmente, analisaremos os documentos que orientam o MAIS PAIC e o ensino de literatura no ensino

<b>Endereço:</b> Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.			
<b>Bairro:</b> Lagoa Nova		<b>CEP:</b> 59.078-900	
<b>UF:</b> RN	<b>Município:</b> NATAL		
<b>Telefone:</b> (84)3215-3135	<b>Fax:</b> (84)99193-6266	<b>E-mail:</b> cepufrn@reitoria.ufrn.br	

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 5.555.953

fundamental, como a BNCC e os PCNs. No segundo momento, faremos uso do questionário semiestruturado com o objetivo de descobrir e refletir sobre as dificuldades dos alunos para realizar leituras literárias. Além disso, a metodologia dessa pesquisa científica caminhará também para a pesquisa-ação, propondo uma sequência didática que favoreça o letramento literário e a formação do leitor literário em uma turma de 9º ano. A sequência será aplicada 4 vezes em um mês, sendo 1 hora-aula semanal, com os mesmos alunos. As sequências didáticas aqui propostas serão inspiradas nas sequências básicas defendidas por Cosson (2014), alinhadas às metodologias ativas, reorganizando assim o ciclo de leitura já estabelecido pelo programa. Serão participantes do estudo 25 estudantes da Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota.

**Objetivo da Pesquisa:**

Sem alterações nos objetivos apresentados, sendo eles:

**Objetivo Primário:**

Investigar a repercussão do MAISPAIC para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental em uma Escola Pública Municipal de Capistrano, refletindo sobre a formação do leitor literário após o ensino remoto vivenciado no período da pandemia do coronavírus.

**Objetivo Secundário:**

- Analisar o eixo literatura e formação do leitor do MAIS PAIC a luz dos documentos oficiais que tratam do ensino de literatura na educação básica, como a BNCC e os PCNS.
- Identificar os desafios enfrentados pelos alunos de uma escola pública municipal, leitores literários em formação.
- Propor uma sequência didática para o trabalho com a leitura literária com foco na formação do leitor literário, promovendo o letramento literário após o ensino remoto.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Foram assim estimados:

**Riscos:**

Riscos mínimos são esperados nesta pesquisa, porém o(a) participante poderá sentir-se desconfortável ou constrangido(a) para participar da pesquisa, apresentando problemas

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 5.555.953

socioemocionais diversos. Além disso, ainda há o risco de ser contaminado pela covid-19. Para minimizar os riscos previstos, a pesquisadora irá conversar com a professora de português da turma para obter informações prévias sobre os alunos e evitar textos e/ou temáticas que possam ser gatilhos para os problemas socioemocionais dos alunos, além de oferecer álcool em gel e máscaras para os alunos. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, a pesquisadora irá conversar com o(s) participante(s) e assumir a devida responsabilidade por eles.

**Benefícios:**

Os(as) participantes poderão ser beneficiados(as) com o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e interpretação do texto literário que culminarão com o letramento literário.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Foram esclarecidos os aspectos metodológicos da pesquisa, e os objetivos, metodologia e previsão de riscos encontram-se bem delimitados. A pesquisa apresenta relevância social e uma relação entre riscos e benefícios bem estabelecida e descrita.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram anexados novos documentos como carta de resposta às pendências, orçamento modificado, folha de identificação do pesquisador modificado, projeto na íntegra modificado, TALE e RCLE.

**Recomendações:**

Cumpra ao pesquisador enviar os relatórios parcial e final da pesquisa. Ver modelos em <www.cep.propesq.ufrn.br>.

Qualquer mudança no protocolo aprovado, antes deve ser solicitada através de emenda, via Plataforma Brasil. Ver manuais em <www.cep.propesq.ufrn.br>.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Em análise da carta de resposta às pendências e demais documentos anexados, foram feitas as seguintes análises:

Pendência 01 - Cronograma da pesquisa - Esclarecer as datas propostas para coleta de dados que

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 5.555.953

encontra divergência entre os documentos. A previsão de conclusão da pesquisa no formulário de identificação do pesquisador é junho de 2022, sendo assim não há mais tempo para realização da pesquisa caso ela ainda não tenha sido realizada. Em outros documentos como o projeto na íntegra as datas são diferentes. A coleta de dados desse documento e na plataforma Brasil constam de maio a junho de 2022, ou seja, no período em que o protocolo ainda se encontrava em análise por este Comitê. Deve-se, portanto, esclarecer a situação atual do projeto, se já foi iniciado a coleta de dados, e das etapas subsequentes, estando todas estas datas em conformidade em todos os documentos que exigir essa informação.

Resposta

Reconhecendo os equívocos cometidos, a pesquisadora refez os textos apontados deixando claro que a coleta de dados ainda não iniciou, uma vez que está aguardando aprovação deste CEP, e está enviando os documentos que foram alterados: projeto de pesquisa e folha de identificação do pesquisador.

Análise da pendência: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Pendência nº 02

Pendência 02 - Metodologia. Alguns aspectos da metodologia precisam ser mais bem descritos. Nesse sentido, esclarecer: 1) O pesquisador responsável é também o professor da turma que será pesquisada? 2) Qual medida a ser adotada caso o estudante não deseje participar da pesquisa ou o responsável não autorize sua participação? 3) Como serão analisados os resultados deste estudo? 4) Essa atividade tem caráter avaliativo sobre o processo de aprendizagem do estudante neste ano letivo?


Resposta

Em relação às questões, seguem os seguintes esclarecimentos:

1) O pesquisador responsável é também o professor da turma que será pesquisada?

A pesquisadora responsável pela pesquisa não é a professora da turma. Conforme apresentado na justificativa do projeto de pesquisa, a pesquisadora está cedida para a rede estadual e distante das formações do Programa, participando do Núcleo Gestor da escola estadual e fora da rede municipal de ensino, e portanto, fora da sala de aula não tem como ser a professora titular da sala. Além disso, no documento Folha de Identificação do Pesquisador a pesquisadora informou no trecho que trata dos planos de recrutamento uma reunião com a professora de Língua Portuguesa da turma, portanto não seria possível a pesquisadora reunir-se com ela mesma.

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

**UFRN - UNIVERSIDADE  
 FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
 NORTE - LAGOA NOVA  
 CAMPUS CENTRAL**


Continuação do Parecer: 5.555.953

2) Qual medida a ser adotada caso o estudante não deseje participar da pesquisa ou o responsável não autorize sua participação?

Se o estudante não desejar participar não terá nenhum problema para o mesmo e ele poderá assistir a aula normal de seu calendário escolar na sua sala de aula. Para a pesquisadora também não terá problema, uma vez que ela poderá, caso seja necessário, convidar outro aluno para participar. A pesquisadora já se certificou de que há mais de 25 alunos na turma de 9º ano que será recrutada na referida escola, e certificou-se ainda que há outro espaço físico na escola para que a pesquisa aconteça.

3) Como serão analisados os resultados deste estudo?

Os resultados serão analisados qualitativamente, por exemplo, mediante às respostas ao questionário aplicado e mediante à participação de cada aluno nas quatro aulas propostas pela pesquisadora. Estas informações foram acrescentadas na metodologia do projeto de pesquisa da seguinte maneira "as respostas dos participantes serão analisadas quantitativamente".

4) Essa atividade tem caráter avaliativo sobre o processo de aprendizagem do estudante neste ano letivo?

Em nenhum momento fala-se em processo avaliativo nos documentos enviados, porém para que isso fique mais claro a pesquisadora acrescentou no texto do TALE que a participação do estudante "não influenciará no processo avaliativo da sua escola e você poderá aprender mais com as experiências literárias que serão vivenciadas e ampliar o seu letramento literário". Como o documento sofreu modificações este sendo reenviado.

Análise da pendência: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Pendência nº 03

Pendência 03 - TCLE para os pais - Existem muitos termos técnicos que podem prejudicar a compreensão do responsável. Deve-se utilizar uma linguagem clara, objetiva. Quando não for possível substituir o termo por outro de mais fácil compreensão, deve-se explicá-lo. Além disso, explicar no documento se essa atividade faz parte do processo avaliativo do estudante, inserir as medidas serão utilizadas para minimização dos riscos. Quanto ao ressarcimento, deve-se informar que qualquer despesa decorrente da pesquisa será assumida pela pesquisadora e que em situações em que ocorra essa despesa o indivíduo terá direito ao ressarcimento, o texto que consta no documento "Todos os gastos em material para a realização da pesquisa é de

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 5.555.953

responsabilidade da pesquisadora e você não precisa se preocupar com isso", não deixa claro sobre esse direito do participante. Lembrando que não são apenas gastos em material, mas qualquer despesa que esteja relacionada a participação do estudante na pesquisa, deve ser assumida pelo pesquisador. Como trata-se de uma pesquisa com desenho das ciências humanas e sociais, sugerimos substituir a Resolução 466/2012 pela Resolução 510/2016 e o termo TCLE por RCLE (registro de consentimento livre e esclarecido).

Resposta

As possíveis dúvidas sobre termos e expressões do texto TCLE serão esclarecidos em reunião presencial, conforme informado no documento Folha de identificação do pesquisador: "Na reunião presencial com os pais e/ou responsáveis, a pesquisadora explicará através de slides e da leitura oral o TCLE. Após a explicação e sanada as dúvidas, os pais e/ou responsáveis que concordarem assinarão o documento". Em relação às demais solicitações, o texto foi modificado e por isso está sendo reenviado. Além disso, foi acrescentado no orçamento da pesquisa gastos com álcool em gel e com máscaras facial de proteção contra a covid-19, e por isso, ele também está sendo reenviado.

Análise da pendência: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Pendência nº 04

Pendência 04 - TALE - traz termos de difícil compreensão para crianças de 8 anos, além de siglas que não são esclarecidas, a ex MAISPAIC. Deve-se ajustar incluindo a explicação no documento se essa atividade faz parte do processo avaliativo do estudante, inserir as medidas serão utilizadas para minimização dos riscos.

Resposta

De acordo com o documento Folha de identificação do pesquisador, a pesquisa será realizada com 25 alunos do 9º ano, na faixa etária de 13 a 15 anos e não com crianças de 8 anos, como afirmou este parecer. O documento esclarece ainda que o critério para escolha dos participantes foi realizado por acreditar que os mesmos apresentam bagagem de conhecimento compatível com o objetivo da pesquisa.

Análise da pendência: PENDÊNCIA ATENDIDA.

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 5.555.953

Após a revisão ética das respostas às pendências levantadas no parecer anterior, concluímos que elas foram reparadas adequadamente.

Essa adequação situa o protocolo em questão dentro dos preceitos básicos da ética nas pesquisas que envolvem o ser humano, estando, portanto, aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em conformidade com a Resolução 466/12 (ou a Resolução 510/16) do Conselho Nacional de Saúde - CNS e Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP é da responsabilidade do pesquisador responsável:

1. Elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela (s) pessoa (s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinatura estar na mesma folha (Res. 466/12 - CNS, item IV.5d);
2. Desenvolver o projeto conforme o delineado (Res. 466/12 - CNS, item XI.2c);
3. Apresentar ao CEP eventuais emendas ou extensões com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética - CONEP, Brasília - 2007, p. 41);
4. Descontinuar o estudo somente após análise e manifestação, por parte do Sistema CEP/CONEP/CNS/MS que o aprovou, das razões dessa descontinuidade, a não ser em casos de justificada urgência em benefício de seus participantes (Res. 446/12 - CNS, item III.2u);
5. Elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais (Res. 446/12 - CNS, item XI.2d);
6. Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa (Res. 446/12 - CNS, item XI.2f);
7. Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. 446/12 - CNS, item XI.2g) e,
8. Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou não publicação dos resultados (Res. 446/12 - CNS, item XI.2h).

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 5.555.953

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1920808.pdf	04/07/2022 11:07:15		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_MODIFICADO.pdf	04/07/2022 10:41:16	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	FOLHADEIDENTIFICACAODOPEQUIDADOR_MODIFICADO.pdf	04/07/2022 10:37:38	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	FOLHADEIDENTIFICACAODOPEQUIDADOR_MODIFICADO.docx	04/07/2022 10:37:21	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MODIFICADO.pdf	04/07/2022 10:36:12	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MODIFICADO.docx	04/07/2022 10:35:57	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MODIFICADO.pdf	04/07/2022 10:33:41	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MODIFICADO.docx	04/07/2022 10:33:28	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	RCLE_MODIFICADO.pdf	04/07/2022 10:32:47	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	RCLE_MODIFICADO.docx	04/07/2022 10:32:23	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	CARTADERESPOSTAASPENDENCIAS.pdf	04/07/2022 10:10:45	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	CARTADERESPOSTAASPENDENCIAS.docx	04/07/2022 10:08:57	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_MODIFICADO.docx	04/07/2022 10:07:30	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	CURRICULOOK.pdf	03/04/2022 10:17:00	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO2022.pdf	03/04/2022	ELIZABETE	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

UFRN - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - LAGOA NOVA  
CAMPUS CENTRAL



Continuação do Parecer: 5.555.953

Outros	QUESTIONARIO2022.pdf	10:14:11	NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO2022.docx	03/04/2022 10:13:45	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidadeOK.pdf	03/04/2022 10:09:05	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidadeOK.docx	03/04/2022 10:08:39	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso_etico_de_No_Incio_da_PesquisaOK.pdf	03/04/2022 10:00:00	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_Compromisso_etico_de_No_Incio_da_PesquisaOK.docx	03/04/2022 09:59:36	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	CARTEANUENCIAOK.pdf	03/04/2022 09:58:56	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Outros	CARTEANUENCIAOK.docx	03/04/2022 09:58:31	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	03/04/2022 09:55:32	ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

NATAL, 01 de Agosto de 2022

Assinado por:

**PAULA FERNANDA BRANDÃO BATISTA DOS SANTOS**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Av. Sen. Salgado Filho, 3000.  
**Bairro:** Lagoa Nova **CEP:** 59.078-900  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3215-3135 **Fax:** (84)99193-6266 **E-mail:** cepufrn@reitoria.ufrn.br

## APÊNDICE G – CARTA DE ANUÊNCIA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### CARTA DE ANUÊNCIA

#### Esclarecimentos

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada Letramento literário no ensino fundamental II em Capistrano – Ce: o programa MAIS PAIC e a formação do leitor após o ensino remoto, a ser realizada na Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, pela pesquisadora Elizabete Nascimento Aguiar, que utilizará uma metodologia de natureza aplicada, do tipo descritiva e explicativa, e terá seus procedimentos divididos em três etapas. Inicialmente, analisaremos os documentos que orientam o MAIS PAIC e o ensino de literatura no ensino fundamental, como a BNCC e os PCNs. No segundo momento, faremos uso do questionário semiestruturado com o objetivo de descobrir e refletir sobre as dificuldades dos alunos para realizar leituras literárias. E a pesquisa será concluída com uma pesquisa-ação, propondo uma sequência didática que favoreça o letramento literário e a formação do leitor literário em uma turma de 9º ano. A sequência será aplicada 4 vezes em um mês, sendo 1 hora-aula semanal, com os mesmos alunos. A sequência didática aqui proposta será inspirada na sequência básica defendida por Cosson (2014), alinhadas às metodologias ativas, podendo, desta maneira, impactar na metodologia do ciclo de leitura já estabelecido pelo programa. O objetivo principal da pesquisa será investigar a repercussão do MAIS PAIC para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, refletindo sobre a formação do leitor literário após o ensino remoto vivenciado no período da pandemia do coronavírus. Já os objetivos específicos serão analisar o eixo Literatura e formação do leitor do MAIS PAIC a luz dos documentos oficiais que tratam do ensino de literatura na educação básica, como a BNCC e os PCNs; identificar os desafios enfrentados pelos alunos de uma escola pública municipal, leitores literários em formação, ao realizarem leitura literária; e propor uma sequência didática para o trabalho com a leitura literária que foque na formação do leitor literário, promovendo o letramento literário após o ensino remoto com o ciclo de leitura. Portanto, a pesquisa necessita da concordância e autorização institucional para ser realizada.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções nº 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

*Elizabete Nascimento Aguiar*

**Assinatura da pesquisadora**  
**ELIZABETE NASCIMENTO AGUIAR**  
**CPF 00377894303**

### **Consentimento**

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento – Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, localizada na Rua José Saraiva Sobrinho, S/N – Centro - Capistrano –Ce, telefone 3326-1457, INEP 23197951, com a quantidade de alunos distribuídos em dois turnos 461 e com faixa etária de 08 à 19 anos.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal, 23 de março de 2022



**EDNA CAVALCANTE SOUSA**

EDNA CAVALCANTE SOUSA  
DIRETORA ESCOLAR  
PORTARIA Nº 072/2019

**CNPJ- 02.580.656/0001-56**

## APÊNDICE H – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**

**COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

### **REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

#### ***Esclarecimentos***

Estamos pedindo a você a autorização para que o menor pelo qual você é responsável participe da pesquisa: Letramento literário no ensino fundamental II em Capistrano – Ce: o programa MAIS PAIC e a formação do leitor após o ensino remoto, que tem como pesquisadora responsável Elizabete Nascimento Aguiar. Esta pesquisa quer investigar a contribuição do MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa do governo estadual do Ceará - para o letramento literário nos anos finais do ensino fundamental, refletindo sobre a formação do leitor literário após o ensino remoto.

Caso autorize a participação do menor, informamos que a participação dele acontecerá de duas formas: a primeira será respondendo um questionário impresso com 10 perguntas e depois participando de 04 aulas de português, lendo textos literários, discutindo as leituras e realizando as atividades propostas pela pesquisadora. A participação do menor não influenciará no processo avaliativo da escola, mas contribuirá com a aprendizagem que a leitura literária pode proporcionar. A pesquisadora garantirá a realização da pesquisa em ambiente adequado e reservado na escola onde o menor já estuda.

Infelizmente durante a realização da pesquisa o menor corre possíveis riscos, como por exemplo, se sentir constrangido diante de alguma leitura ou discussão realizada durante as aulas ou ser contaminado pelo vírus da covid-19 ao receber e/ou manusear o material. Segundo a Resolução nº 510/2016, em todo projeto de pesquisa existem riscos, mas tais riscos diminuir a partir de iniciativas da pesquisadora. Para diminuir os riscos a pesquisadora, em reunião com a professora titular da sala, se informará sobre as características socioemocionais de cada um dos futuros participantes para evitar textos e/ou temáticas que possam se tornar gatilhos para algum problema socioemocional do menor, além de disponibilizar álcool em gel e máscaras durante a pesquisa para evitar a contaminação pela covid-19. Além disso, o menor pode desistir de participar da pesquisa quando quiser e voltar a assistir as aulas do calendário escolar após conversa com a pesquisadora. Mas há coisas boas que podem acontecer com o menor, por exemplo, aprender mais com as experiências literárias que serão vivenciadas em sala de aula e ampliar o letramento literário. Se acontecer algum dano à saúde do menor relacionado com a pesquisa, a pesquisadora responsável ajudará imediatamente, garantindo assistência integral e gratuita.

Durante todo o período da pesquisa, você poderá tirar suas dúvidas presencialmente na escola e/ou ligando para Elizabete Nascimento Aguiar, endereço Rua João Paulo da Costa, nº 27, Sede, Capistrano, Ceará, e-mail [elizajd24@gmail.com](mailto:elizajd24@gmail.com) e telefone (85) 991325660.

Você tem o direito de não autorizar ou retirar o seu consentimento da participação do menor em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para o mesmo.

Os dados que o menor irá fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 (cinco) anos.

*Elizabeth Nascimento Aguiar*

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Participante/Responsável legal)

(Assinatura da Pesquisadora)

Todos os gastos em material para a realização da pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora e você não precisa se preocupar com isso, mas caso o menor tenha alguma despesa decorrente da pesquisa, o mesmo será ressarcido pela pesquisadora.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa UFRN - Lagoa Nova Campus Central (CEP Central/UFRN) – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 ou (84) 9.9193-6266, e-mail cepufrn@reitoria.ufrn.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08h00min às 12h00min e das 14h00min às 18h00min, na Rua das Artes, s/n. Campus Central UFRN. Lagoa Nova. Natal/RN. CEP: 59075-000.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável Elizabeth Nascimento Aguiar.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos e benefícios que ela trará para o menor e ter ficado ciente de todos os meus direitos, autorizo a participação do menor na pesquisa Letramento literário no ensino fundamental II em Capistrano – Ce: o programa MAIS PAIC e a formação do leitor após o ensino remoto, e autorizo a divulgação das informações por ele fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa identificar o mesmo.

Natal, 01 de junho de 2022

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável legal



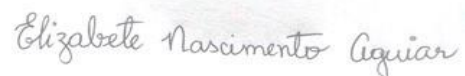
Impressão  
datiloscópica do  
responsável legal

### **Declaração da pesquisadora responsável**

Como pesquisadora responsável pelo estudo Letramento literário no ensino fundamental II em Capistrano – Ce: o programa MAIS PAIC e a formação do leitor após o ensino remoto, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido infringirei as normas e diretrizes propostas pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, 01 de junho de 2022

A handwritten signature in cursive script that reads "Elizabeth Nascimento Aguiar". The signature is written in black ink on a white background.

**Assinatura da pesquisadora responsável**

## APÊNDICE I – TERMO DE ASSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa Letramento literário no ensino fundamental II em Capistrano – Ce: o programa MAIS PAIC e a formação do leitor após o ensino remoto, coordenada pela pesquisadora Elizabete Nascimento Aguiar, telefone (85) 991325660. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber como o MAIS PAIC – Programa de Aprendizagem na Idade Certa do governo estadual do Ceará - contribui para o letramento literário nos últimos anos do ensino fundamental, refletindo sobre a formação do leitor literário após o ensino remoto.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Se você decidir não participar, você poderá assistir sua aula normalmente, pois a pesquisa acontecerá em outro espaço da escola, conforme combinado com a direção escolar. Todos(as) os(as) adolescentes que irão participar desta pesquisa, assim como você, têm de 13 a 15 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, e sua participação será responder algumas perguntas e depois participar das aulas que a pesquisadora vai dar. Você não vai se preocupar com o material utilizado - livros e apostila de atividade - durante as aulas, pois tudo será organizado pela pesquisadora. Este material é considerado seguro, mas é possível ocorrer riscos emocionais, afetivos e psíquicos para você durante a pesquisa, como por exemplo, você se sentir constrangido(a) diante de alguma leitura ou discussão realizada durante as aulas. Para minimizar este risco, a pesquisadora em reunião com a professora titular da sala se informará sobre as características socioemocionais de cada um dos futuros participantes. Além disso, ainda estamos na pandemia da covid-19 e, infelizmente, há risco de contaminação pelo vírus ao receber e/ou manusear o material. Para minimizar tais riscos, a pesquisadora disponibilizará álcool em gel e máscaras durante a pesquisa. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar presencialmente na escola ou pelo telefone que tem no começo do texto. Sua participação não influenciará no processo avaliativo da sua escola e você poderá aprender mais com as experiências literárias que serão vivenciadas e ampliar o seu letramento literário.

A pesquisa será realizada na sua escola e respeitando os horários já existentes, então você não vai precisar se preocupar com transporte ou lanche.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em artigos científicos e em eventos científicos, mas sem identificação dos(as) participantes.

Este documento será impresso em duas vias, uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável pelo projeto. Todas as vias serão assinadas e rubricadas pelo seu responsável legal e pelo pesquisador.

Aceito participar da pesquisa.

Permito a coleta do material, o depósito, o armazenamento e a utilização do meu material coletado.

=====

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa Letramento literário no ensino fundamental II em Capistrano – Ce: o programa MAIS PAIC e a formação do leitor após o ensino remoto.

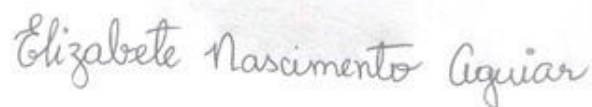
Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com a pesquisadora responsável Elizabete Nascimento Aguiar. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Natal, 01 de junho de 2022



\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante menor

Assinatura do pesquisador