

**FABIANO TADEU GRAZIOLI  
(ORGANIZADOR)**



# **A EXPRESSIVIDADE E SUBJETIVIDADE DA LITERATURA**

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

**Fabiano Tadeu Grazioli**

(Organizador)

# A Expressividade e Subjetividade da Literatura

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Karine de Lima  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E96	A expressividade e subjetividade da literatura [recurso eletrônico] / Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-593-8 DOI 10.22533/at.ed.938190209  1. Criação (Literária, artística etc.). 2. Literatura – Estudo e ensino. I. Grazioli, Fabiano Tadeu.  CDD 801.92
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O que é expressivo e o que é subjetivo na literatura? A expressividade e a subjetividade são elementos indissociáveis na construção da obra literária? Se tomamos a expressividade como a capacidade de utilizar a palavra em um nível que a desvincula do pragmatismo da língua, como ela se manifesta nas obras que chamamos de literárias justamente pela capacidade de seus criadores operarem com cuidado tal elemento? E se tomamos a subjetividade como a manifestação do sensível, como ela se transfigura na literatura e opera, justamente no nível da expressividade, da construção dos textos artísticos? A expressividade e a subjetividade são elementos que compõem as obras que procuram alcançar o público adulto ou são intrínsecas também na construção da obra pensada para o público infantil e juvenil? A expressividade e a subjetividade devem ser observadas e mesmo definir os princípios que envolvem a mediação de leitura, já que percebê-las é um fator determinante na recepção da obra? As características da literatura focalizadas nessa obra ultrapassam o texto impresso e migram para outras linguagens, como a dança, o cinema e os gêneros textuais que as redes sociais abarcam?

Essas e muitas outras questões em torno do título da chamada para a presente obra inspiraram pesquisadores de diversas instituições brasileiras a escreverem os textos que a compõem, muitos assumindo as reflexões com as quais abrimos esta Apresentação, outros simplesmente inspirados por elas.

O entendimento muito particular das questões levantadas anteriormente levou ao desdobramento do título da chamada – e da obra – em trabalhos de temáticas variadas, e que, por vezes, entrecruzam-se, haja vista abordagens parecidas, o aproveitamento dos mesmos aportes teóricos, o estudo de obras de mesmos autores ou autoras ou épocas, ou, então, a pesquisa sobre obras destinadas ao mesmo público. A divisão que propomos ao organizarmos a obra serve somente para melhor agruparmos os estudos em temáticas e para apresentá-los, tendo em vista alguma aproximação. Contudo, o Sumário que propomos é contínuo, sem as divisões que o leitor perceberá nesta Apresentação.

Nos primeiros seis textos, são abordadas importantes temáticas em obras escritas por mulheres, que trazem temas como a representação da memória, a escrita autobiográfica, o testemunho, as questões de gênero, entre outros. Na ordem em que aparecem na obra, eles abordam especificamente: a dimensão simbólica espaço-temporal na linguagem que compõe a narrativa *A cidade sitiada*, de Clarice Lispector; a representação das memórias de tempos de grande sofrimento – a espera do marido que estava preso no campo de concentração de Buchenwald, no período da ocupação alemã na França – na obra *A Dor*, da escritora francesa Marguerite Duras; o fazer literário a partir do romance contemporâneo *Desamparo*, da escritora portuguesa Inês Pedrosa, com destaque para a utilização da memória na estrutura da narrativa, na História ou na fábula, lugar em que se cruzam o político e o biográfico de Portugal e do

Brasil; a análise da constituição do medo na narrativa fantástica *Lídia*, de Maria Teresa Horta, que resulta em uma releitura das relações de gênero, destacando a presença emudecida e silenciada do outro: a mulher; a escrita historiográfica de Elisabeth Badinter no seu livro *Émilie, Émilie*, com vista a discutir as representações sociais sobre o papel destinado à mulher no *status quo* do ocidente, via análise do cenário social no século XIII; o silenciamento do testemunho feminino em *A guerra não tem rosto de mulher*, de Svetlana Aleksievitch.

Os três capítulos seguintes também tratam de obras literárias escritas por mulheres. O primeiro dos três aponta a marca feminina na composição de *Coletânea das Flores: poetizas do Pajeú*, subvertendo a hegemonia masculina na autoria da poesia popular nordestina e deixando em evidência a utilização de diversos recursos poéticos e a contribuição valiosa da escrita poética de mulheres que vieram para somar e ampliar o universo predominantemente masculino. O segundo trata da representação de Lisboa na literatura de autoria feminina, tomando, para isso, as obras de Luísa Sigeia, Teresa Orta, Ana Plácido, Guiomar Torresão, Maria Isabel Barreno, Maria Teresa Horta e Maria Velho da Costa. O terceiro fecha a presença da literatura produzida por mulheres trazendo à obra uma interpretação do conto *Ovo e a Galinha*, de Clarice Lispector, baseada em um viés epistemológico, relacionando a narrativa à filosofia de Kant, como uma teorização acerca da dualidade de conhecimentos possíveis, o cognoscível e o conhecimento das coisas em si.

Ainda na esteira das análises de obras literárias, um estudo demonstra a cena de escrita, que se dá na encenação do ato de escrituração, nos poemas *A faca não corta o fogo*, *Servidões* e *A morte sem mestre*, de Herberto Helder. Na sequência, são focalizadas as questões identitárias e de gênero literário no relato de vida indígena *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*, de Davi Kopenawa e Bruce Albert. O capítulo seguinte apresenta as correlações entre o som e silêncio com os momentos finais da incansável busca dos amantes da obra *Avalovara*, de Osman Lins, e as possíveis associações com o sagrado impregnado na tradição oriental do tantrismo. O capítulo seguinte trata de uma leitura sobre o conto *Insônia*, de Graciliano Ramos, que observa os aspectos estruturais de sua narrativa e possibilita estabelecer uma relação com os princípios que norteiam a literatura fantástica. No capítulo que é apresentado posteriormente, os pesquisadores realizam uma análise da obra *Belém do Grão-Pará*, de Dalcídio Jurandir, com objetivo de refletir sobre os personagens infantis que surgem nessa narrativa como figuras metonímicas do desnudamento humano, apontando para a condição de exceção daqueles que estão à margem de qualquer privilégio no contexto pós-belle époque. No fechamento dessa parte, evidencia-se um estudo da obra *Saudade*, do escritor Tales de Andrade, que recai na análise acerca da linguagem empregada pelo autor, a partir, principalmente, dos pressupostos teóricos de Alice Maria Faria, recuperados do texto *Purismo e coloquialismo nos textos infanto-juvenis*.

Pensar a expressividade e a subjetividade da literatura só tem sentido se o encontro entre obra literária e leitor, de fato, ocorrer. Assim, a obra que estamos a

apresentar abre espaço para alguns estudos que refletem sobre a mediação de leitura, a formação de leitores e a formação de professores. Dessa maneira, na sequência, dois pesquisadores realizam uma reflexão sobre a formação de leitores na infância, isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo básico de dialogar com as concepções teóricas e práticas que sustentam a formação de leitores nessa fase escolar, levando-se em conta os processos de alfabetização e de multiletramentos. Em seguida, tem espaço um capítulo sobre a construção dos sentidos do texto literário por crianças do 1º ciclo de formação humana. Com base nos dados recolhidos pelas autoras/pesquisadoras, é possível afirmar que as crianças mostram-se ativas participantes da interação propiciada pelos Círculos de Leitura (prática de mediação de leitura proposta pelo pesquisador Rildo Cosson), apontando aspectos interessantes nos livros, quando fazem previsões motivadas, sobretudo, pelas imagens. As análises também mostram a necessidade de mediação para que elas ampliem a compreensão de textos literários desafiadores, que exigem do leitor habilidades complexas, como a de realizar inferências. O estudo seguinte abre espaço para importantes reflexões sobre a leitura e a escrita no contexto da infância. Posteriormente, a obra traz um capítulo que reúne reflexões presentes em duas pesquisas – uma de mestrado e outra de doutorado –, cujo objeto comum é o interesse em pensar o letramento literário, tendo em vista a mediação e a recepção da literatura juvenil. No capítulo apresentado depois, a formação de leitores literários continua sendo focalizada, contudo em um trabalho que reflete sobre a literatura e formação inicial e continuada de professores leitores literários, o que nos leva a afirmar que a leitura literária deve ser pensada em campos distintos de atuação: junto aos pequenos e jovens leitores e junto àqueles que se preparam para mediar as práticas de leitura realizadas com os primeiros. Ganha espaço, na continuação da obra, um estudo sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório, componente curricular central na formação inicial de professores e professoras.

Uma vez que não podemos conceber a literatura sem considerar o diálogo com as outras artes e linguagens, a obra encerra-se com quatro estudos, um sobre a relação entre um poema e a dança, dois sobre cinema e um sobre um gênero textual que tem comparecido nas redes sociais de maneira recorrente, o “meme”. No primeiro capítulo dessa última parte, é apresentado um trabalho investigativo de literatura comparada do poema *L'après-midi d'un faune*, de Mallarmé, e a notação coreográfica de Nijinsky inspirado no poema, também intitulada *L'après-midi d'un faune*. Adentrando na área do cinema, temos uma análise hermenêutica do percurso do personagem Che Guevara, de *Diários de motocicleta*, filme do cineasta Walter Salles, a partir do arcabouço teórico fornecido pelo conceito de “engajamento”, disseminado nos escritos de Jean-Paul Sartre e, mais especificamente, na entrevista *O existencialismo é um humanismo*, de 1945. O capítulo posterior é uma instigante reflexão sobre cinema, fabulação e educação infantil. Fecha a obra uma investigação sobre o gênero textual digital “meme” e sua importância para a tomada de consciência política, a partir da metodologia conhecida como investigação-ação.

Ao todo, são trinta e nove autores que compareceram a mais esta chamada da Atena Editora, alguns até assinando dois trabalhos na obra. Esperamos que o leitor que agora entra em contato com os capítulos perceba o entusiasmo que moveu um grupo tão grande e escolha os estudos de seu interesse para apreciação e leitura.

O organizador

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
DA MEMÓRIA À IMAGINAÇÃO: DIMENSÃO SIMBÓLICA ESPAÇO-TEMPORAL EM <i>A CIDADE SITIADA</i> DE CLARICE LISPECTOR	
Maria de Lourdes Dionizio Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902091</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>7</b>
ARQUIVOS DA MEMÓRIA EM <i>A DOR</i> DE MARGUERITE DURAS	
Maria Cristina Vianna Kuntz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902092</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>15</b>
REMEMORAÇÃO EM PROCESSO - INÊS PEDROSA	
Ulysses Rocha Filho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902093</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>24</b>
MEDO E RELAÇÕES DE GÊNERO EM UMA NARRATIVA FANTÁSTICA DE MARIA TERESA HORTA	
Ana Paula dos Santos Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902094</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>32</b>
MULHERES E AMBIÇÃO NA ESCRITA DE ELISABETH BADINTER	
Anna Christina Freire Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902095</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>41</b>
O SILENCIAMENTO DO TESTEMUNHO FEMININO EM <i>A GUERRA NÃO TEM ROSTO DE MULHER</i> DE SVETLANA ALEKSIÉVITCH	
Émile Cardoso Andrade	
Thayza Alves Matos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902096</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>49</b>
PERIGLOSAS: TRADIÇÃO E RUPTURA NA POESIA DO PAJEÚ	
Luiz Renato de Souza Pinto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902097</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>58</b>
<i>A CIDADE QUE NÃO É DE ULISSES, O PARAÍSO QUE NÃO É DE EVA</i>	
João Felipe Barbosa Borges	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902098</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>69</b>
CLARICE LISPECTOR E A EPISTEMOLOGIA: UMA ANÁLISE DE <i>O OVO</i> E <i>A GALINHA</i> A PARTIR DA <i>CRÍTICA DA RAZÃO PURA</i> , DE KANT	
Alexandre Bartilotti Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9381902099</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>79</b>
CENAS DE ESCRITA NO ÚLTIMO HERBERTO HELDER	
Roberto Bezerra de Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020910</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>87</b>
EU, TU E NÓS: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E LITERÁRIAS EM <i>A QUEDA DO CÉU: PALAVRAS DE UM XAMÃ YANOMAMI</i>	
Juliana Almeida Salles	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020911</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>97</b>
TRANSFIGURAÇÃO E SILÊNCIO EM <i>AVALOVARA</i> , DE OSMAN LINS	
Martha Costa Guterres Paz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020912</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>110</b>
A (DES)RAZÃO COMO ESPAÇO DO FANTÁSTICO EM “INSÔNIA”, DE GRACILIANO RAMOS	
Maria de Lourdes Dionizio Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020913</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>117</b>
A INFÂNCIA DESNUDA: A REGRA NA VIDA DOS AGREGADOS DA FAMÍLIA ALCÂNTARA EM <i>BELÉM DO GRÃO PARÁ</i> DE DALCÍDIO JURANDIR	
Rosane Castro Pinto	
Augusto Sarmiento-Pantoja	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020914</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>127</b>
O PURISMO GRAMATICAL NA OBRA <i>SAUDADE</i> , DE TALES DE ANDRADE	
Rondinele Aparecido Ribeiro	
Fabiano Tadeu Grazioli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020915</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>136</b>
FORMAÇÃO DE LEITORES NA INFÂNCIA: PISTAS PARA MULTILETRAMENTOS	
José Teófilo de Carvalho	
Krisna Cristina Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020916</b>	

<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>151</b>
A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO LITERÁRIO POR CRIANÇAS DO 1º CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA	
Maria Elisa de Araújo Grossi Maria Zélia Versiani Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020917</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>166</b>
LEITURA E ESCRITA: UM MUNDO A SER DESCOBERTO PELA CRIANÇA	
Ana Lucila Macedo dePossídio Elinalva Coelho Luz	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020918</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>172</b>
LITERATURA JUVENIL NA PERSPECTIVA DOS LEITORES E DOS MEDIADORES	
Eliana Guimarães Almeida Lívia Mara Pimenta de Almeida Silva Leal Maria Zélia Versiani Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020919</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>186</b>
LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS: UM ENTRE-LUGAR OU UM NÃO-LUGAR?	
Cleudene de Oliveira Aragão	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020920</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>202</b>
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO: LEITURA E RELEITURA DO PERCURSO FORMATIVO DOCENTE	
Rosileide dos Santos Gomes Soares Adelina Maria Salles Bizarro Kamila Kayrelle Barbosa Gomes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020921</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>216</b>
A POÉTICA DE <i>L'APRÈS-MIDI D'UN FAUNE</i> : DOS VERSOS AOS PALCOS, O HÍMEN DE MALLARMÉ	
Thaís Meirelles Parelli	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020922</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>225</b>
<i>DIÁRIOS DE MOTOCICLETA</i> : É POSSÍVEL SE FALAR EM CINEMA ENGAJADO NA CONTEMPORANEIDADE?	
Deise Quintiliano Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020923</b>	

<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>236</b>
CINEMA, FABULAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL	
Janete Magalhães Carvalho	
Sandra Kretli da Silva	
Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020924</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>242</b>
O MEME ENQUANTO GÊNERO TEXTUAL E SUA IMPORTÂNCIA NA TOMADA DE CONSCIÊNCIA POLÍTICA	
Kleberson Saraiva dos Santos	
Stanley Gutierly Messias da Paz	
Erisvânio Araújo dos Santos	
Glaubia de Castro Amorim	
Carollaine Pinto de Souza	
Patrícia Ferreira Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.93819020925</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>253</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>254</b>

## LITERATURA E FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES LEITORES LITERÁRIOS: UM ENTRE-LUGAR OU UM NÃO-LUGAR?

**Cleudene de Oliveira Aragão**

Universidade Estadual do Ceará

Programa de Pós-graduação em Linguística

Aplicada

Fortaleza - Ceará

**RESUMO:** A Literatura e o seu tratamento didático sofrem atualmente de uma falta de definição clara do seu lugar na Educação Básica e também na formação de professores leitores literários. Como já refletia Cosson (2013), nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária. Somente nos estudos da Educação encontramos a preocupação com a didática da literatura e no âmbito da Linguística Aplicada, discutimos o letramento literário. Consideramos que a formação literária inicial de professores deveria tratar a literatura sob uma tripla perspectiva: como objeto de estudo, como recurso para o ensino e como formadora de leitores (ARAGÃO, 2006). E no caso da formação continuada, é preciso superar a ideia de que temos que oferecer ao professor uma espécie de “treinamento” e enxergá-lo como sujeito de sua prática e da reflexão sobre ela, como criador de suas próprias soluções (NÓVOA, 2013). Nesse trabalho, um recorte de nossa pesquisa pós-doutoral, buscamos refletir sobre programas de formação continuada, sobretudo os oferecidos

pelo GPELL/CEALE/UFMG, na esperança de que a literatura se converta em uma aliada fértil para a formação de professores que formarão leitores literários. Nossa pesquisa, bibliográfica, apoia-se nas reflexões teóricas de Burlamaque (2006), Cosson (2009, 2013, 2014), Guedes-Pinto (2002), Imbernón (2009, 2010), Kleiman e Matencio (2005), Martins e Versiani (2008), Mendoza (2004), Oliveira (2013), Paiva (2006), Paiva, Martins, Paulino, Correa, Versiani (2007), Paulino e Rosa (2010), Paulino e Cosson (2009) e Pinheiro e Ramos (2013).

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitor literário, formação de professores leitores, formação continuada

### LITERATURE AND INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS LITERARY READERS: AN AMONG-PLACE OR A NO-PLACE?

**ABSTRACT:** Nowadays Literature and its didactic treatment lack a clear definition of its place in Basic Education. We also need to set a place for them in the teacher training process, especially concerning the development of literary readers. As Cosson (2013) reflected, neither the Literacy Courses nor the Teaching Courses have given account of pedagogical training for literary education. Only in the studies of Education, we find the concern with the didactics of literature and in the scope of applied linguistics we

discuss literary literacy. We consider that the initial literary formation of teachers should treat literature in a triple perspective: as an object of study, as a resource for teaching and as a reader trainer (ARAGÃO, 2006). And in the case of continuing education, it is necessary to overcome the idea that we have to offer teachers a kind of “training” and to see them as the subject of their own practice, as the creators of their own solutions (NÓVOA, 2013). In this work, a cut of our postdoctoral research, we seek to reflect on continuing education programs, especially those offered by GPELL/CEALE/UFMG, in the hope that literature will become a fertile ally for the education of teachers who will educate literary readers. Our research is based on the theoretical reflections of Burlamaque (2006), Cosson (2009, 2013, 2014), Guedes-Pinto (2002), Imbernón (2009, 2010), Kleiman and Matencio (2005), Martins and Versiani (2008), Mendoza (2004), Oliveira (2013), Paiva (2006), Paiva, Martins, Paulino, Correa and Versiani (2007), Paulino and Rosa (2010), Paulino and Cosson (2009) and Pinheiro and Ramos (2013).

**KEYWORDS:** Literary reader, teacher training for readers, continuing education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Dentro do campo do letramento literário, este trabalho, um recorte de nossa pesquisa pós-doutoral realizada na UFMG (GPELL/CEALE) tem como principal objetivo refletir sobre a formação de professores-leitores capazes de promover a leitura literária em suas turmas, no contexto do ensino de línguas. Essa pesquisa teve, inicialmente, como eixos em sua fundamentação teórica, estudos sobre educação literária, escolarização da leitura literária e formação leitora, sobretudo os gerados no âmbito do GPELL/CEALE da UFMG; pesquisas sobre letramento, letramento literário; e, ainda, sobre formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa buscou estudar a formação leitora literária de futuros professores de línguas na educação básica e identificar alternativas de formação continuada, com foco na leitura literária, principalmente no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (com apoio da Bolsa PNPd-CAPES) e, mais especificamente, no âmbito das pesquisas do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), com tradição consolidada há mais de vinte anos e vinculado ao Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE).

Na formação de professores e, especialmente, no universo que analisamos na nossa pesquisa, o dos Cursos de Letras e Pedagogia, devemos recordar que o desenvolvimento da competência leitora e literária tem que ser um caminho para formar os alunos para a análise e interpretação de seu objeto de estudo, que são os textos literários, mas também para que possam utilizar seus conhecimentos literários e sua competência leitora como recurso em suas aulas e na formação de leitores:

Na posição de professores universitários, muitas vezes, somos percebidos como aqueles que leem materiais teóricos, imaginam uma realidade escolar, desconsiderando os problemas enfrentados pelas instituições de ensino, principalmente as públicas, e publicam livros e artigos para solucionar o que consideram ser os dramas da Educação Básica brasileira. (PINHEIRO, 2013, p.83)

Portanto, uma de nossas principais “obsessões” como pesquisadora, tem sido identificar e procurar vencer uma muralha imaginária, aparentemente intransponível, que notamos entre os diversos níveis de ensino: Pós-graduação, Graduação, Escolas de Ensino Fundamental e Médio. Temos a sensação de que o conhecimento produzido em cada um desses universos não “transita” para os demais. Segundo Kleiman (2003 Apud GUEDES-PINTO et al. 2005) devemos reconhecer

...o quanto nós, pesquisadores acadêmicos, temos dificuldade de nos afastarmos e nos desvincularmos de nossos pressupostos ideológicos quando em diálogo com os professores, causando um desencontro e uma dificuldade teórico-metodológica na pesquisa e criando confrontos na relação com eles nos cursos de formação. (KLEIMAN, 2003 Apud GUEDES-PINTO, 2005, p.74)

Creemos que pesquisas sobre as práticas de leitura dos professores nascidas dentro da Escola e aquelas conduzidas pelos Programas de Pós-Graduação e Grupos de Pesquisa (como o GPELL - Grupo de Pesquisa do Letramento Literário da UFMG e o GPLEER - Grupo de Pesquisa - Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo da UECE), podem facilitar essa interlocução entre os diversos níveis de ensino, conforme defende Guedes-Pinto:

Como alguns autores já têm mostrado, a promoção, dentro do espaço institucional da universidade, de um processo de legitimação das distintas práticas de leitura que permeiam a experiência das professoras pode ser uma maneira de criar um espaço fértil para a elaboração de outros gostos e a ampliação das práticas. (GUEDES-PINTO, 2002, p.248)

Neste trabalho refletimos sobre o modo como as formações inicial e continuada de professores podem estimular o surgimento de professores leitores.

## **2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Apresentamos a seguir, alguns postulados teóricos que nortearam nossas reflexões sobre a formação do professor leitor literário.

### **2.1 Do Ensino da literatura ao Letramento literário**

O ensino da literatura voltado apenas para aspectos historicistas já não se sustenta. Os estudos atuais apontam para a necessidade de promover o letramento, os letramentos, os multiletramentos e um ensino pautado apenas em conteúdos “enciclopédicos”, longe da fruição direta dos textos literários, não desperta o suficiente interesse do público escolar, conforme reflete Mendoza:

O estudo da literatura não é a aprendizagem de uma sucessão de movimentos, de datas, autores e obras, nem a simples enumeração de influências e de «traços de estilo». Aos alunos estes conteúdos lhes parecem abstrações pouco evidentes e quase inacessíveis, porque os percebem como conteúdos que lhes são pouco significativos e de difícil compreensão quando aparecem enunciados em um manual, diante desses conteúdos/informações quase se vêem obrigados a realizar um ato de fé para aprender em abstrato o peculiar sucedâneo da literatura que se lhes oferece. Este sucedâneo costuma estar elaborado com retalhos históricos, biográficos e caracterizações de escolas, épocas e gêneros, aparelhados com opiniões críticas, e tudo isso junto os alunos percebem como muito alheio a suas capacidades e interesses (MENDOZA, 2004, p.16. *Tradução nossa*).

Mendoza, pesquisador da Universitat de Barcelona, defende ainda que, mais adequado do que falarmos de ensino ou aprendizagem da literatura, deveríamos ocupar-nos dos saberes e experiências que o fomento da leitura literária pode proporcionar aos alunos. Martins e Versiani também afirmam que a literatura deve passar pela experiência:

Literatura não se ensina, aprende-se com ela. Mas, à medida que se aprende, é possível passar para outros um pouco daquilo que o prazer da leitura deixou em nós. Essa operação intersubjetiva equivale a outro aprendizado que é o de compartilhar modos de compreender a vida, o mundo, a existência, a identidade, a relação com o outro, não percebidos ainda. A leitura do texto literário possibilita que apenas uma palavra de conto, romance, novela ou poema, colocada em discurso pelo leitor, condense para ele próprio e para o outro essa experiência ímpar, porque única, mas que se quer par na partilha. (MARTINS, VERSIANI, 2008, p.18)

Mendoza (2004) propõe a revisão do conceito de “ensinar literatura”, o que pressupõe o estudo de conteúdos sistematizados e mensuráveis, para tratarmos agora da “educação literária” (“educação *em e para* a leitura literária”), conceito bem mais amplo, que significaria preparar os alunos para apreciar a literatura e desenvolver sua capacidade de interpretar e apreciar um texto literário:

...levantamos a necessidade de sistematizar um enfoque que verdadeiramente aponte para a formação do leitor literário, que ofereça uma finalidade de acordo com a abordagem cognitiva da aprendizagem e com a finalidade própria da literatura, que de modo mais matizado se centralize na «formação para apreciar a literatura» a partir da participação do aprendiz/leitor. Em suma se apresenta um tipo de proposta que anteponha a evidência de que a literatura pode se ler, valorizar, apreciar..., à ideia de que é um conteúdo de «ensino» (MENDOZA, 2004, p.15. *Tradução nossa*).

Em seguida, Mendoza (2004, p.16) defende ainda que falemos de tratamento didático do texto literário, no qual entra em jogo uma ampla gama de saberes, relacionados à riqueza do texto literário: saberes lingüísticos, metaliterários, discursivos, sócio-culturais, experiências vitais, leitoras, etc. Cosson (2009) também demonstra a necessidade de refletirmos sobre as aprendizagens vinculadas à literatura, evitando reduzi-las somente àquelas *sobre e por meio* da literatura, que

ignoram as potencialidades expressivas dos textos literários. Inspirado em Halliday, Cosson afirma que

... a literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra; a aprendizagem sobre a literatura, que envolve conhecimentos de história, teoria e crítica; e a aprendizagem por meio da literatura, nesse caso os saberes e habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários. As aulas de literatura tradicionais, como já vimos, oscilam entre essas duas últimas aprendizagens e, praticamente, ignoram a primeira, que deveria ser o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola. (COSSON, 2009, p.47)

Além da educação literária, hoje discutimos o letramento literário. O Brasil vive há acerca de 20 anos um momento de reflexão e estudos sobre o letramento, entendido como conjunto de práticas sociais (não apenas escolares) relacionadas à escrita. Desde o advento do termo, por volta da década de 80, Kleiman (2005) relembra que

Emergiu, então, na literatura especializada, o termo *letramento*, para se referir a *um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém*. (KLEIMAN, 2005, p.21)

O debate entre alfabetização, que seria uma das práticas do letramento e o letramento, que é muito mais complexo e multifacetado, inclusive dando margem à ideia dos múltiplos letramentos, vem popularizando o termo no mundo escolar, tendo levado inclusive a que o termo começasse a aparecer nos documentos oficiais que regem o ensino brasileiro, conforme menciona Kleiman (2007). Apesar de o conceito de letramento ter surgido para dar conta de um espectro bem mais amplo dos usos sociais da leitura e da escrita, vem havendo uma certa “escolarização” do termo:

Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995). De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas **uma** das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar. (KLEIMAN, 2007, p. 1-2)

Paulino e Cosson (2009) refletem sobre os diversos sentidos que vem adquirindo o termo letramento ao longo dos anos, pois este evoluiu de práticas de leitura e escrita para um conjunto de saberes e práticas sociais que nem sempre se referem apenas ao mundo do texto impresso. Os autores afirmam que já não se pode falar de letramento no singular, mas sim de letramentos múltiplos, e é nesse contexto que apresentam sua

concepção sobre o que seja o letramento literário:

... considerando a própria ampliação do uso do termo letramentos para multiletramentos e a necessidade de tornar o conceito mais claro, propomos definir *letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos* (...) Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67)

Graça Paulino, que havia inaugurado esse conceito, explica em que consiste: “O letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico.” (PAULINO, 2010, P.143). Cosson (2009) demonstra ainda que, assim como o letramento não pode ser associado apenas à prática da alfabetização, o letramento literário não diz respeito apenas à escolarização da leitura:

... o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2009, p.12)

O principal objetivo do letramento literário deve ser formar um receptor capaz de refletir e construir os sentidos de uma obra, entrando em contato com “o mais que humano em nós”:

Podemos pensar sobre o letramento literário no sentido de que a literatura nos letra e nos libera, apresentando-nos diferentes modos de vida social, socializando-nos e politizando-nos de várias maneiras, porque nos textos literários pulsam forças que mostram a grandeza e a fragilidade do ser humano; a história e a singularidade, entre outros contrastes, indicando-nos que podemos ser diferentes, que nossos espaços e relações podem ser outros. (GOULART, 2007, p.64-65)

Para que isso ocorra, o professor deve dirigir sua prática ao favorecimento da participação desse receptor, utilizando uma metodologia que contemple suas contribuições sobre os textos e jamais impor uma “única” interpretação “correta” dos textos lidos. A partir dessa reflexão, devemos perguntar: O tratamento didático dos textos literários na escola se dá com a motivação necessária para que este aluno continue sendo um leitor ao longo de sua vida? Como deve ser o professor que seduzirá o leitor?

(...) se a relação do professor com o texto não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. Além de não conseguir atingir o aluno, talvez ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola. (BURLAMAQUE, 2006, p.83)

Nesse sentido, precisamos renovar a formação dos professores para que possam ser leitores e mais adiante, na sua futura prática profissional, sentirem-se aptos a formarem leitores.

### 3 | OBJETIVOS

3.1 Debater sobre a importância do letramento literário na formação inicial e de professores leitores literários, nas áreas de Letras e Pedagogia;

3.2 Refletir sobre programas de formação continuada com foco na leitura literária (sobretudo no âmbito do GPELL/CEALE da UFMG).

### 4 | METODOLOGIA

Do ponto de vista da natureza da nossa pesquisa (SILVA, MENEZES, 2005), podemos classificá-la como uma pesquisa **aplicada**, pois se debruçou sobre uma questão, com vistas à aplicação prática futura dos conhecimentos obtidos; Quanto à forma de abordagem do problema, foi **qualitativa**, pois houve um vínculo indissociável entre a realidade observada e o sujeito que as observou; Quanto aos seus objetivos, configurou-se como **exploratória**, pois visava compreender como se dava a oferta de formação continuada em leitura literária do GPELL/CEALE, da UFMG; Do ponto de vista dos procedimentos utilizados, a pesquisa foi **bibliográfica**.

As fases da pesquisa foram: 1) Realização de estudos teóricos sobre leitura literária e formação de professores (sobretudo em publicações do GPELL/CEALE); 2) Análise de documentos relativos aos programas institucionais de formação continuada da UFMG.

### 5 | DESENVOLVIMENTO

#### 5.1 Literatura e formação inicial de professores leitores literários: um entre-lugar ou um não-lugar?

A Literatura e o seu tratamento didático sofrem atualmente de uma falta de definição clara do seu lugar na formação de professores leitores literários. Como já refletia Cosson em 2013, em seu prefácio para a obra *Literatura e formação continuada de professores*, nem os Cursos de Letras nem os de Pedagogia têm dado conta da formação pedagógica para a educação literária:

O resultado é que as práticas interpretativas das teorias e críticas literárias são adotadas pelos professores formados em Letras sem que haja um investimento na transposição didática ou na construção de uma identidade própria para o ensino de literatura e o objetivo de formação do leitor, em relação ao ensino de língua.

A situação não é muito diferente para o professor com formação em Pedagogia. Nesse caso, os anos de formação são quase inteiramente tomados pela preocupação

com o processo de alfabetização e com as teorias educacionais, deixando pouco espaço para disciplinas mais específicas de outras áreas de conhecimento. Desse modo, não são muitos os cursos de licenciatura em Pedagogia que oferecem, ao lado de uma disciplina da área de língua portuguesa, uma disciplina da área de literatura, separadamente. (COSSON, 2013, P.16-17)

A partir de nossa própria realidade profissional, com formação inicial em Letras, Mestrado em Letras e Doutorado em Educação, e atuando como professora de Literatura Espanhola na graduação e pesquisadora de Linguística Aplicada na Pós, temos constatado um impasse. Os professores formadores da área de Literatura em geral não se preocupam com o ensino desta, mas com a teoria, a crítica e historiografia literárias. Para os formadores do campo da Linguística, a Literatura é considerada um tema menor. Na Pedagogia, a Literatura restringe-se à ideia de fruição da literatura infantil nas séries iniciais. Somente nos estudos da Educação encontramos a preocupação com a didática da literatura e no âmbito da Linguística Aplicada, discutimos o letramento literário. cremos, portanto, que nossa área de interesse precisa nascer, necessariamente, de uma interface entre a Linguística Aplicada, os estudos de Letras (Literatura) e da Educação, para que possamos estudar a formação do professor leitor literário.

Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor. Entendendo que esse leitor não é apenas quem gosta de ler ou tem hábito da leitura – característica, aliás, necessária a qualquer professor. Muito mais que isso, devemos esperar um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para a experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto da produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. (COSSON, 2013, p.21)

Consideramos que o papel do formador de professores na Universidade é primordial para a sociedade e suas práticas de leitura. Portanto, a formação literária de professores de línguas deveria tratar a literatura sob uma tripla perspectiva: como **objeto de estudo**, preparando os alunos para analisarem criticamente obras literárias; como **recurso para o ensino**, capacitando os futuros professores para trabalhar com textos literários em sua sala de aula de E/LE; e como **formadora de leitores**, desenvolvendo nos estudantes suas competências literária e leitora e seu hábito leitor (ARAGÃO, 2006).



Figura 1: Proposta de modelo de educação literária na Universidade segundo a pesquisadora

Fonte: (ARAGÃO, 2006)

Esses três objetivos de formação são complementares e fundamentais para pensar no desenho de um modelo de educação literária na formação inicial. Sabemos que o terceiro objetivo, tratar a Literatura na Universidade **como formadora de leitores**, é o mais difícil de conseguir plenamente, já que se trata de capacitar o estudante para desenvolver o hábito leitor, a competência leitora e o intertexto leitor (os seus e os de seus futuros alunos), o que definitivamente não é tarefa simples. Se toda uma vida de educação familiar e formal não fez do aluno um leitor, é muito pouco provável que apenas a formação inicial universitária o consiga.

Uma formação deficitária na graduação, quanto à educação literária dos futuros professores de línguas, provavelmente se refletirá em uma dificuldade no tratamento didático do texto literário e no processo de formação de leitores literários na Educação Básica:

Sobre o trabalho com o texto literário e o desenvolvimento do hábito de leitura – Em função de uma formação teórica fragmentada, incapaz de embasar um trabalho consistente em sala de aula, os professores sentem dificuldade em manejar a análise do texto literário em si. Isso se reflete na inexistência de trabalhos com textos maiores e na ausência do trabalho com a organização da linguagem literária e com os valores estéticos de uma obra. A falta de tratamento apropriado ao texto literário dificulta o desenvolvimento do hábito de leitura e impede a formação de leitores que tenham prazer com a literatura. (OLIVEIRA, 2013, p. 65)

Para a mudança desse quadro, será fundamental a atuação conjunta de Programas de Pós-graduação em Letras, Linguística Aplicada e de Educação, com os Cursos de Letras e Pedagogia e os professores que estão atuando nas escolas, o que pode gerar programas de incentivo à leitura e formação de leitores, baseados nas necessidades reais dos professores:

O desafio, portanto, que se coloca, hoje, quando “nosso mundo de papel” abasteceu-se consideravelmente de estudos sobre a leitura, é pensarmos em leitores-professores de carne e osso, que esperam dos saberes construídos um auxílio, tanto para resolver as dificuldades encontradas na ação pedagógica, quanto para validar um modo de fazer que seja mais adequado do que outros. (PAIVA, 2006, p.259)

Creemos que a Universidade pode ser um desses espaços de transformação. Todos temos a consciência de que quem forma professores tem nas mãos uma grande responsabilidade. No entanto, as propostas de formação inicial e continuada não devem prescindir de analisar as necessidades da “vida real” dos professores.

## **5.2 Literatura e formação continuada de professores leitores literários: a construção de um novo lugar**

O que entendemos por formação continuada de professores? A formação continuada passa por uma série de saberes, mas também pela mudança de atitudes sobre o fazer docente. Imbernón a define assim: “Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício.” (IMBERNÓN, 2009, p.115).

Na formação continuada não devemos esquecer que o professor é um profissional, já em atuação, e com muito a dizer sobre sua prática. Nóvoa defende uma maior presença da profissão docente na formação (2013, p.202):

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 2013, p.202)

Quando tratamos da formação continuada, o professor precisa ser reconhecido e valorizado como sujeito de sua prática e da reflexão sobre ela, superando a ideia de que temos que oferecer-lhe uma espécie de “treinamento” e promovendo um debate sobre as potencialidades do professor como criador de suas próprias soluções:

A tradição de preparação dos formadores ou dos planos de formação consiste em atualizar e culturalizar os professores em conhecimentos de qualquer denominação ou tipologia. A formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender. (IMBERNÓN, 2010, p.11)

As novas propostas sobre formação continuada defendem uma intensa participação dos docentes, como protagonistas de todo o processo, a realização de ações formativas dentro das escolas, e uma retroalimentação constante do percurso

formativo. Já não se concebe um modelo de formação pautado apenas em cursos fechados:

Algumas formações trabalham a partir de leituras teóricas; outras privilegiam as atividades práticas para facilitar o trabalho docente. Poucas vezes é perguntado aos docentes o que eles já estão realizando. Além disso, raramente os cursos de formação planejam o reencontro com a turma de professores para avaliar se as leituras e as propostas de atividades práticas deram certo. A formação continuada, nesses casos, baseia-se em cursos com programação fechada, e o não acompanhamento do processo em sala de aula acaba por comprometer o trabalho e interrompe o diálogo com o docente. (PINHEIRO, 2013, p.85)

A partir de agora mencionamos algumas ações do GPELL/CEALE quanto à formação continuada de professores leitores.

### **5.3 Formação continuada de professores e leitura literária: O GPELL/CEALE como um bom lugar**

O CEALE- Centro de Alfabetização Leitura e Escrita- órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG - é assim apresentado por Paiva:

O CEALE foi criado em 1990, com o objetivo de integrar atividades de pesquisa, documentação e ação educativa voltadas para a alfabetização, leitura e escrita. No campo da ação educativa, o centro vem se articulando às redes públicas de ensino no desenvolvimento de programas de formação continuada de professores e especialistas e na prestação de serviços de natureza técnico-científica, que visam fornecer a órgãos da administração pública educacional, instrumentos para o desenvolvimento de suas políticas. (PAIVA, 2004)

E o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário foi criado em 1994 e chamava-se Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil, mas desde 2001, recebeu o nome atual. Segundo Paiva, “O GPELL tem, nos últimos anos, se dedicado a pesquisas voltadas para a formação de leitores literários” (2008, p. 45).

Em relação ao papel central do GPELL/CEALE quanto à discussão nacional sobre a leitura literária e o letramento literário e também na oferta de formação inicial e continuada de qualidade, gostaríamos de mencionar alguns momentos na sua história: 1) A pesquisa *A Leitura Literária e o Professor – condições de formação e atuação*, conduzida na década de 90; 2) O projeto de pesquisa *Relações entre a formação do professor como leitor literário e sua prática docente na formação de leitores literários*, realizado em 1996; 3) O debate *É o professor um não-leitor?*, promovido pelo CEALE no 11º COLE, em 1997; 4) e o Projeto de Extensão *Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer*, em ação desde 2009 (temporariamente suspenso desde 2018).

No primeiro caso, ainda nos anos 90, quando de sua fundação, o GPELL/CEALE já se preocupava em

investigar a complexidade de saberes e concepções, para uma sistematização necessária, que se revela tanto nos discursos como nas práticas de leitura de pessoas ordinárias e institucionais que formaram os leitores-professores, como também na atuação destes professores na condição de formadores de leitores-alunos. (MARTINS, 1998, p.87).

Em 1996, uma pesquisa realizada com mais de 100 professores de Belo Horizonte, detectou que havia duas classes de professores, os que liam espontaneamente e os que liam por obrigação, o que já traziam da formação inicial:

No caso do professor de Português, a leitura não literária de textos literários realizada por mera obrigação tende a predominar no Curso de Licenciatura em Letras, seja nas disciplinas da área, seja na denominada Prática de Ensino, seja no dia-a-dia de professores em sala de aula. Ler por obrigação tenderia também a anular a concretização do gosto pessoal nas escolhas e nos modos de ler os textos literários. (PAULINO, 2010, P. 145)

Em relação ao perfil leitor do professor, vinte anos atrás o CEALE já buscava, ao coordenar o I Seminário sobre Leituras do Professor, responder à pergunta-chave do 11º Congresso de Leitura do Brasil: é o professor um não-leitor?:

... não cabe afirmar que o professor é não-leitor, já que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê frequentemente diferentes tipos de textos. Mas também não é possível afirmar que o professor seja um leitor. O fato é que, para boa parte dos professores, a prática da leitura limita-se a um nível mínimo pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático. Sua leitura de textos “literários” é a dos livros infantis e juvenis produzidos para os alunos ou dos textos selecionados e reproduzidos pelos autores dos didáticos; sua leitura informativa é a dos paradidáticos; seu conhecimento técnico reduz-se às definições do próprio livro didático; seu universo de conteúdos necessários coincide sempre com o do livro. (BRITO, 1998, p. 77-78)

E, provavelmente em decorrência de toda sua trajetória em pesquisa, o GPELL/CEALE implanta em 2009 o Projeto de Extensão Universitária *Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer*, coordenado pelas professoras Celia Abicalil Belmiro, Maria Zélia Versiani Machado e Mônica Correia Baptista (todas do GPELL). Destinado a “professores em exercício de escolas públicas e privadas que atuam com crianças entre 0 e 10 anos da Região Metropolitana de Belo Horizonte e alunos dos cursos de licenciatura em pedagogia” (<http://www.fae.ufmg.br/nepei/tertulialiteraria/>), esse projeto visa a formação do professor como um sujeito leitor literário. Parte do princípio de que

... a formação do leitor literário é tarefa urgente e complexa, cujo êxito depende em grande medida da familiaridade que os professores têm com a literatura. O repertório cultural e as experiências de leitura dos professores são elementos decisivos para a garantia de uma mediação mais apropriada, capaz de aproximar as crianças dos livros de literatura e proporcionar-lhes uma trajetória de formação como leitores perenes. (ABICALIL BELMIRO; VERSIANI MACHADO; CORREIA

O projeto *Tertúlia Literária: quem lê também tem muito a dizer* (embora temporariamente suspenso) foi concebido como um espaço privilegiado para a formação do professor como um sujeito leitor de literatura e não com a preocupação de prever a transposição didática dos temas debatidos. Entende-se que a formação literária do professor acabará por repercutir na formação literária de seus alunos:

Levando-se em conta o papel de destaque que o professor exerce na formação de leitores, somado à noção de que suas próprias experiências como leitor influenciam sua postura profissional, parece procedente considerar, nas ações de formação, estratégias que permitam ao professor falar de si, de seu gosto literário, de suas dificuldades, de sua relação – difícil ou prazerosa – com a leitura. Dessa maneira, seria de se esperar que, no momento em que ocupar o lugar de mediador e de promotor de leitura, o professor permita que o pequeno leitor possa falar de sua experiência, tenha curiosidade e descubra também esse caminho particular. Espera-se, pois, que as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes estejam preenchidas pelas suas experiências de leitor de literatura. (ABICALIL BELMIRO; VERSIANI MACHADO; CORREIA BAPTISTA, 2016, p.101)

Os depoimentos dos participantes, resenhados em artigos e no Almanaque de comemoração dos cinco anos do Projeto (vide referências) dão conta da importância que teve no reconhecimento e auto-valorização dos docentes em seu papel de leitores literários:

O Projeto *Tertúlia literária* estrutura-se em edições anuais. A cada edição é escolhido um tema e, a partir dele, são selecionadas obras literárias, cujas leituras mensais são indicadas previamente aos participantes. Desde a primeira edição, o Projeto conta com a participação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas e, em número menor, alunos dos cursos de Letras, Ciências da Informação, Artes Cênicas e Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em cada uma das edições, constitui-se um grupo de aproximadamente quarenta participantes. Como contrapartida das redes de ensino, que fazem adesão e se inscrevem para participar do Projeto, os livros indicados são comprados para todos os professores, que, assim, passam a construir a sua biblioteca pessoal. Cabe ainda às Prefeituras assegurar o transporte e dispensar os professores das suas atividades regulares profissionais, uma vez por mês, para que possam participar da sessão presencial.” (ABICALIL BELMIRO; VERSIANI MACHADO; CORREIA BAPTISTA, 2016, p.105)

O GPELL/CEALE continua sendo um espaço privilegiado de reflexão e ação sobre o papel da leitura literária na formação de professores leitores.

## 6 | CONCLUSÃO

Buscamos, a partir das reflexões teóricas decorrentes dessa pesquisa, apontar alguns caminhos de inovação para a formação inicial de professores e para novas ofertas de formação continuada a serem proporcionadas pelas universidades, na esperança de que a literatura se converta em uma aliada fértil para os futuros

professores e que inauguremos um processo de retroalimentação que torne menos árido o tratamento didático da literatura nos diversos níveis educativos, sobretudo no que se refere à formação de leitores literários na Educação Básica.

Embora tenhamos apresentado somente algumas pesquisas e apenas o Projeto Tertúlia Literária, como um dos bem sucedidos programas de formação continuada do GPELL/CEALE, há muitas outras iniciativas a mencionar como: diversos programas de formação em leitura literária para professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte; várias pesquisas no campo do letramento literário (no qual o GPELL/CEALE foi pioneiro); a realização de doze edições do Jogo do Livro, evento bienal que consideramos também como uma excelente oportunidade de formação para professores; além de publicações fundamentais para a formação de professores e pesquisadores em leitura literária.

O GPELL/CEALE representa um universo multifacetado de pesquisas e práticas que vem contribuindo há mais de duas décadas para a formação de professores leitores no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ABICALIL BELMIRO, C.; VERSIANI MACHADO, M. Z.; CORREIA BAPTISTA, M. **Tertúlia literária: construindo caminhos para a formação literária de professores alfabetizadores na universidade.** Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 97-118, fev. 2016. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/36898>>. Acesso em: 01 nov. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v33n1p97>.

ABICALIL BELMIRO, C.; VERSIANI MACHADO, M. Z.; CORREIA BAPTISTA, M. **Almanaque comemorativo 5 anos de tertúlia literária.** Belo Horizonte: CEALE/UFMG, 2013. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/25anos/files/arquivo/Almanaque-Tertulia-5-anos.pdf>

ARAGÃO, C. O. **Todos maestros y todos aprendices: La literatura en la formación de profesores de E/LE tratada como objeto de estudio, Recurso para la Enseñanza y Formadora de Lectores.** Barcelona, 2006. Tesis doctoral. Disponível em: [http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA\\_TESIS.pdf?sequence=1](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1297/01.CDOA_TESIS.pdf?sequence=1)

BRITO, L. P. L. “Leitor interdito”. In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (Orgs.) **Leituras do professor.** Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

BURLAMAQUE, F. V. “Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor”, em TURCHI, M. Z., SILVA, V. M. T. **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R. “Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa.** Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

GUEDES-PINTO, A. L., GOMES, G. G., SILVA, L. C. B. “Percurso de letramento dos professores: narrativas em foco”. In: KLEIMAN, A. B., MATENCIO, M. L. M. (Orgs.) **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** Campinas: Mercado das

letras, 2005. p.65-92.

GUEDES-PINTO, A. L. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais**. Campinas: Mercado das letras; Faep/Unicamp; FAPESP, 2002. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

GOULART, C. “Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da literatura”, em PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., CORREA, H., VERSIANI, Z. (orgs.). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. (Coleção Literatura e Educação, 7).

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Padilha, J. S. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005. 60 p.

MARTINS, A. “A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação”. In: MARINHO, M., SILVA, C. S. R. (Orgs.) **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil).

MARTINS, A., BRANDÃO, H. M. B., VERSIANI, Z., (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Linguagem e Educação)

MARTINS, A., VERSIANI, Z. “Leituras literárias: discursos transitivos”, em PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

MENDOZA, A. **La educación literaria: bases para la formación de la competencia lectoliteraria**. Ediciones Aljibe, S.L., 2004.

OLIVEIRA, G. R. **O professor de português e a literatura – relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

PAIVA, A. “Estatuto literário e escola”, em: MARTINS, A., BRANDÃO, H. M. B., VERSIANI, Z. (Orgs.) **Escolarização da leitura literária**. 2 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Linguagem e Educação)

PAIVA, A. “Grupo de pesquisa do letramento literário: uma trajetória em construção”, PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G., VERSIANI, Z. (orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PAIVA, A. “O Jogo do livro: socializando pesquisas e práticas em leitura literária.” Em: **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte: UFMG, 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/congnext/Educa/WORD/Educa120a.doc>

PAULINO, G., MORAIS, E. M. C., “Literatura como prática cultural no processo de alfabetização e letramento”, em: SOUZA, J.V.A., DINIZ, M, OLIVEIRA, M. G. (Orgs.) **Formação de professores(as) e condição docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

PAULINO, G., ROSA, C.M. (Org.). **Das leituras ao letramento literário (1979-1999)**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: UFPel, 2010.

PAULINO, G., COSSON, R. “Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola”, em

ZILBERMAN, R., RÖSING, T. **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PINHEIRO, A. S. “Literatura e formação continuada de professores: pela aproximação entre universidade e educação básica” In: PINHEIRO, A. S., RAMOS, F. B. (Orgs.) **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

SILVA, E.L., MENEZES, E.M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

A cidade sitiada 1, 2, 3, 6  
Alteridade 23, 29, 54, 74, 87, 165, 233  
Anamnese 15  
A queda do céu 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96  
Autobiografia 7, 8, 9, 70

### C

Cenas de Escrita 79, 80, 81, 83, 86  
Cidade 1, 2, 3, 4, 6, 12, 16, 17, 19, 41, 50, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 104, 105, 118, 119, 120, 132, 144, 145, 176, 210, 233, 237, 248, 249  
Cinema Engajado 225, 233  
Clarice Lispector 1, 2, 3, 4, 5, 6, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78  
Construção dos Sentidos 151  
Cordel 49, 50, 57, 168

### D

Dalcídio Jurandir 117, 118, 125, 126

### E

Elisabeth Badinter 32, 33, 36, 37, 38  
Escrita de si 87

### F

Fantástico 24, 26, 28, 29, 30, 31, 110, 111, 112, 113, 114, 116

### H

Herberto Helder 79, 80, 81, 86

### I

Identidade 11, 15, 21, 27, 30, 35, 42, 61, 62, 89, 91, 96, 100, 119, 134, 135, 142, 167, 175, 189, 192, 200, 207, 208, 213  
Imaginário 20, 32, 81, 112, 129, 191, 230  
Inês Pedrosa 15, 16, 18, 20, 21, 22

### L

Lisboa 16, 22, 30, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 78, 86, 164, 213, 224  
Literatura de Autoria Feminina 58  
Literatura Francesa 7  
Literatura Indígena 87  
Literatura Juvenil 130, 135, 172, 173, 174, 175, 176, 179, 180

## **M**

Medo 3, 11, 12, 19, 20, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 45, 97, 245

Memória 1, 4, 7, 8, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 26, 27, 35, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 81, 82, 84, 93, 119, 135, 138, 140

Modernidade 32, 89, 96, 120, 209, 216, 221

Mulheres 12, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 50, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 91, 101, 146, 232

## **N**

Narrativa Fantástica 24, 25, 110, 113

Narrativa Poética 1, 3, 4, 5, 6

## **O**

Osman Lins 97, 98, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109

## **P**

Poesia 5, 22, 49, 50, 55, 56, 59, 79, 80, 84, 86, 138, 216, 217, 218, 219, 223, 224

## **R**

Relações de gênero 24, 25

Representações sociais 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40

## **S**

Sertão 49, 50, 51, 54, 56, 57

## **T**

Transfiguração 97, 98, 101, 106, 108

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-593-8

