

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

NÍVEL DOUTORADO

NATHÁLIA LUÍSA GIRAUD GASPARINI

MOBILIZAÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS PARA O ENSINO DE
LITERATURA NA LICENCIATURA EM LETRAS: análise de um processo formativo

São Leopoldo

2025

Nathália Luísa Giraud Gasparini

**MOBILIZAÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS PARA O ENSINO DE
LITERATURA NA LICENCIATURA EM LETRAS: análise de um processo formativo**

Tese apresentada como requisito para obtenção
do título de Doutora em Linguística Aplicada,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof. Dr.^a Dorotea Frank Kersch

São Leopoldo

2025

G249m	Gasparini, Nathália Luísa Giraud. Mobilização de saberes profissionais para o ensino de literatura na licenciatura em letras : análise de um processo formativo / Nathália Luísa Giraud Gasparini. – 2025. 143 f. : il. ; 30 cm. Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2025. “Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch” 1. Ensino de literatura. 2. Formação inicial de professores. 3. Licenciatura em letras. 4. Letramento literário. 5. Mobilização de saberes profissionais. I. Título. CDU 81’33
-------	---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – código de financiamento 001.

AGRADECIMENTOS AO IFRS

O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul.

AGRADECIMENTOS

A meus familiares, em especial às mulheres que me apoiaram de todas as formas possíveis durante esses quatro anos: minha mãe, Mônica, minha dinda, Cláudia, minha irmã Vanessa e minha prima Maria Luísa. Também a meu irmão, William, minha cunhada, Andrea, meus sobrinhos, Artur e Tainá, e meu pai e sua companheira, Gerson e Clara. Obrigada pelo amparo emocional, afetivo e espiritual; obrigada pelos feijões, pudins, churrascos e bençãos. Me sinto grata, sobretudo, pela compreensão de tantas ausências.

À minha orientadora, Dorotea Kersch, que me acolheu apesar dos tempos difíceis vividos por nós na Unisinos. Obrigada por acreditar em mim, por ler este trabalho com tanto carinho, por me acompanhar com paciência e amorosidade. Ao professor Anderson Carnin, que me guiou no início desse caminho e sem o qual este trabalho não existiria: obrigada por sempre me lembrar do que sou e do que posso ser.

À professora Angela Balça, que me recebeu na Universidade de Évora com generosidade e proporcionou diálogos que vão muito além dos saberes acadêmicos. Às colegas e amigas queridas que vivenciaram isso comigo: Isabela Moreira, Simone Soares, Rafaela Merli e Julia Mateus. À Camila Barrios, que me ofereceu a maior das amizades nesse período.

Aos professores que fizeram parte desta pesquisa: obrigada por aceitarem me acompanhar nessa jornada e por me ensinarem tanto. Tenho muito orgulho de ser colega de vocês. Aos demais professores que passaram por mim e fizeram parte das minhas aprendizagens como professora e formadora: lembro em especial de Lucas Arias, José Gustavo, Jamylle Santos, Sandra Romero, Victória Moraes e Bruna Desessards.

Aos amigos que conviveram comigo nesses tempos de altos e baixos. Em especial, às amigas-irmãs que leram este trabalho, ouviram minhas angústias e me ajudaram a *encontrar minha voz*: Juliana Battisti e Bruna Morelo. Também àqueles que me disseram palavras bonitas sempre que senti que o desafio de terminar o doutorado estava fora do meu alcance ou que me ajudaram a pulsar a vida para além da academia. Lembro de Thamires Silva, Daniela Fávero, Mário San Segundo, Michele Mafessoni, Marcelo Maciel, Simone Sarmento, Caroline Marques, Rodrigo Sonhão, Anna Saldanha, Matheus Gomes, Fancy Borges, Sofia Robin, Roberta Pierry, Eduardo Ferreira, Laís Coelho, Gabriela Nascimento, Nati Morelo.

Laroyê Exu. Ogum Yê. Eparrei Oyá.

Gratidão pelos caminhos e pelo ímpeto de cruzá-los.

A literatura não pode continuar a ser uma bolsa Louis Vuitton: precisa se tornar uma capanguinha de tecido com a estampa do Che Guevara, dessas que se acha à venda no chão do Centro. Não pode continuar a ser um fim de semana em Gramado: precisa se tornar um fim de semana no Lami. Não pode continuar a ser uma garrafa de Salton Demi-Sec: precisa se tornar uma barrigudinha de Corote, e daquele azul ainda por cima. A literatura precisa se tornar uma prática ao alcance de todos.

José Falero, em *Cuidado: escritores*

RESUMO

O tema desta tese é a formação inicial para o ensino de literatura. O contexto da pesquisa é um processo formativo conduzido em um curso de Licenciatura em Letras de um instituto federal: um projeto em que dois licenciandos estudaram obras relacionadas à perspectiva do(s) letramento(s) literário(s) (Cosson, 2019; 2020, Amorim et al., 2022) e realizaram oficinas de leitura com estudantes de Ensino Fundamental em uma escola pública. O objetivo consiste em analisar como foram mobilizados saberes para o ensino de literatura a partir das representações do agir elaboradas pelos participantes durante esse processo, que envolveu vivências práticas, entendidas como atividades que aproximam professores em formação do exercício profissional (Brasil, 2024). Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto agência de letramento (Kleiman, 2006; 2007), é um lugar estratégico para promover a leitura literária e que saberes voltados para tal fim fazem parte da profissionalidade do professor. Assume-se o entendimento de Tardif (2000; 2014), de que a mobilização de saberes ocorre quando professores selecionam, traduzem e elaboram conhecimentos em função de situações concretas, e de Gatti (2014), de isso envolve uma integração de modos de agir e pensar que vai além de questões operativas. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, conduzidas antes e depois da realização das oficinas, e gravações das reuniões nas quais as atividades eram planejadas, discutidas e avaliadas. Esses discursos são examinados partindo da consciência discursiva (Tardif, 2000) dos licenciandos e tendo como unidade de análise as representações do agir conforme propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006; 2010). Os resultados fornecem indícios de que a vivência ensejou processos de tomada de consciência que atuaram para que os participantes atribuíssem sentido ao que foi estudado, ao mesmo tempo em que o que foi estudado foi utilizado para atribuir sentido ao que aconteceu durante a vivência. A análise das reuniões permite afirmar que as atividades de planejamento e avaliação conduzidas pela formadora, quando eram identificados cursos de ação positivos ou insuficientes e quando eram traçados objetivos de aprendizagem tomando essa avaliação como referência, atuaram de modo significativo nessa elaboração. Assim, os estudos do(s) letramento(s) literário(s) se mostraram aportes relevantes para a mobilização de saberes tendo a leitura literária como eixo para o ensino de literatura e, nesse processo, as oportunidades de planejar e avaliar o trabalho exerceram um papel substancial.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Formação inicial de professores; Licenciatura em Letras; Letramento literário; Mobilização de saberes profissionais.

ABSTRACT

This dissertation addresses initial teacher education for literature teaching. Its context is a formative process conducted in a Language and Literature course at a federal institute: a project in which two pre-service teachers studied works related to the perspective of literary literacy/literacies (Cosson, 2019; 2020; Amorim et al., 2022) and carried out reading workshops with elementary school students in a public school. The objective is to analyze how knowledge for teaching literature was mobilized, which included based on the representations of action constructed by the participants throughout this process, which included practical experiences, understood as activities that bring pre-service teachers closer to professional practice (Brasil, 2024). The study assumes that schools, as literacy agencies (Kleiman, 2006; 2007), are strategic spaces for promoting literary reading, and that such knowledge is part of teachers' professional expertise. This involves the mobilization of professional knowledge in practical experiences, understood as activities that bring pre-service teachers closer to professional practice (Brasil, 2024). Following Tardif (2000; 2014), it is assumed that the mobilization of knowledge occurs when teachers select, translate, and elaborate knowledge in response to concrete situations, and according to Gatti (2014), this process involves an integration of ways of thinking and acting that goes beyond mere operational aspects. Data were generated through semi-structured interviews conducted before and after the workshops, as well as recordings of planning, discussion, and evaluation meetings. These discourses are examined based on the discursive consciousness (Tardif, 2000) of pre-service teachers taking as the unit of analysis the representations of action as proposed by Socio-Discursive Interactionism (Bronckart, 2006; 2010). The results provide evidence that the experience prompted processes of awareness that led participants to make sense of what was studied, while what was studied was, in turn, used to make sense of what occurred during the experience. The analysis of the meetings indicates that the planning and assessment activities conducted by the instructor—particularly when positive or insufficient courses of action were identified, and when learning objectives were established based on these assessments—played a significant role in this meaning-making process. Thus, the study of literary literacy/literacies proved to be a relevant contribution to the mobilization of knowledge, with literary reading as its central focus. In this process, the opportunities to plan and assess the work played a substantial role.

Keywords: Literature teaching; Pre-service teacher education; Bachelor's degree in Portuguese and Literature; Literary literacy; Mobilization of professional knowledge.

Lista de Quadros

Quadro 1 - Síntese do desenho de pesquisa.....	54
Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa.....	58
Quadro 3 - Objetivos do projeto “Práticas de letramento literário na escola”.....	59
Quadro 4 - Atividades do projeto “Práticas de letramento literário na escola”.....	60
Quadro 5 - Obras debatidas.....	61
Quadro 6 - Temas das entrevistas.....	64
Quadro 7 - Dimensões do agir.....	69
Quadro 8 - Convenções utilizadas nas transcrições.....	71
Quadro 10 - Representações de Murilo na primeira entrevista.....	79
Quadro 11 - Representações de Murilo na segunda entrevista.....	88
Quadro 12 - Referência para os excertos 11 e 12.....	91
Quadro 13 - Referência para os excertos 13 e 14.....	97
Quadro 14 - Debate interpretativo sobre atividades de mediação da leitura.....	99
Quadro 15 - Representações de Breno na primeira entrevista.....	108
Quadro 16 - Representações de Breno na segunda entrevista.....	116
Quadro 17 - Referência para os excertos 25 e 26.....	119
Quadro 18 - Debate interpretativo sobre atividades de escrita literária.....	123
Quadro 19 - Representações produzidas pelos licenciandos.....	124
Quadro 20 - Debate interpretativo nas reuniões.....	126

Lista de Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
ELL	Estudos do(s) letramento(s) literário(s)
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IF	Instituto Federal
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DISCUSSÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Questões do ensino de literatura	18
2.2 Leitura literária na escola	22
2.3 Letramento(s) literário(s)	31
2.4 Questões da formação inicial	42
2.5 Mobilização de saberes.....	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1 Contexto e participantes	55
3.2 Instrumentos de geração de dados	65
3.3 Procedimentos analíticos.....	68
4 ANÁLISE.....	73
4.1 Representações do agir de Murilo.....	74
4.1.1 <i>“Aproveitar as ferramentas que eles já têm” e “fazer enxergar o potencial da palavra”</i>	74
4.1.2 <i>“Pensa naquilo que tu quer mediar e analisa se tu conseguiu”</i>	91
4.2 Representações do agir de Breno	101
4.2.1 <i>“Apontar um milhão de adequações” e “se apropriar de uma ou duas coisas”</i>	101
4.2.2 <i>“Pessoal, o que que a gente vai pegar daqui?”</i>	119
4.4 Síntese dos resultados	124
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	135

1 INTRODUÇÃO

Endosso a ideia de José Falero, presente na epígrafe desta tese, de que a *literatura precisa se tornar uma prática ao alcance de todos*. Entendida como uma forma de conhecimento historicamente constituída pela humanidade (Candido, 1995), ela possibilita ampliar o acesso à palavra para simbolizar processos sociais e psicológicos (Petit, 2010) e contribui para a formação da pessoa (Colomer, 2007). No entanto, o acesso ao livro e à leitura, durante a maior parte da história de nosso país, foi considerado direito de poucos (Zilberman, 2021).

Esse é um tema de extrema relevância no quadro da democratização de acesso a bens culturais (Soares, 2008). Os desafios apresentados são grandes; por exemplo, o último levantamento do Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024) aponta que 53% dos brasileiros não leram sequer parte de um livro no ano anterior. Diversas questões têm impacto nessa problemática, como as desigualdades estruturais que impedem ou dificultam esse acesso (Soares, 2008; Dalvi, 2021). Embora mudanças mais radicais dependam de políticas mais amplas, a escola, enquanto agência de letramento (Kleiman, 2006), é um lugar estratégico para atuar nesse cenário.

Entretanto, o ensino de literatura é historicamente delineado por paradigmas educacionais que privilegiam elementos outros que experiências mediadas com repertórios de textos que ensejem a ampliação dos letramentos dos estudantes — e em vários contextos eles ainda persistem (Cosson, 2020; Amorim et al., 2022). Essa questão é complexa e multifacetada e não é um debate novo (Lajolo, 1982; Zilberman, 1988). Diversos avanços foram alcançados nas últimas décadas, como a ampliação da presença de obras literárias nas escolas por meio do Programa Nacional do Livro Didático-Literário¹. No campo das didáticas, muitas produções hoje se voltam para um objetivo que Zilberman (2021) define como *reformular o pacto entre literatura e escola na direção de sua metamorfose revolucionária*.

Esse tema é de interesse das licenciaturas em Letras, que preparam profissionais para atuar nesse ensino nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Partindo do pressuposto de que a formação docente deve(ria) ter como matriz a formação para uma

¹ O Programa Nacional do Livro Didático-Literário (PNLD-Literário) é como se denomina parte da política de seleção, aquisição e distribuição de livros para todas as escolas públicas do país pelo Ministério da Educação, viabilizada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, especificamente relacionada ao que o Programa denomina, em seus editais, de objeto literário. Resultado da fusão entre o antigo Programa Nacional Biblioteca da Escola com o PNLD, existe desde 2017 sob essa nomenclatura, com o objetivo de democratizar o acesso ao livro e à leitura a partir da criação e manutenção de acervos de obras literárias selecionadas pela equipe do Programa e posteriormente eleitas pelos professores das escolas.

profissão (Nóvoa, 2017), incorporar saberes voltados para a promoção da leitura literária nesses cursos significa assumir que eles fazem parte da profissionalidade do professor.

Nas licenciaturas, embora tenham ocorrido mudanças significativas nos últimos anos, ainda persistem modelos formativos que se caracterizam por currículos fragmentados e pela dissociação entre teoria e prática (Gatti, 2020). Segundo Tardif (2000), um dos efeitos disso é que muitos professores consideram que os saberes realmente úteis à prática profissional não foram desenvolvidos durante sua formação inicial. Isso ainda contribui para a perenidade de formas de ensinar que não dialogam com a escola contemporânea e os sujeitos que a constroem, uma vez que os docentes tendem a se apoiar em modos de agir que eles vivenciaram durante sua escolarização (Nóvoa, 2017; Tardif, 2014).

É nesse ponto que essa temática me interpela. Minha formação também contou com pouco espaço curricular dedicado às didáticas da literatura, e menos ainda à prática profissional nesse campo. Uma parte considerável dos saberes que considero que mobilizo como professora tem raiz na experiência formativa que tive no Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência² e na parte final do curso, quando realizei os estágios. Isso não quer dizer, é claro, que o que aprendi nas disciplinas da graduação não seja operacionalizado em meu fazer. No entanto, sinto que dar sentido a esses saberes em função de situações que efetivamente acontecem em sala de aula é algo que poderia ter sido mais abordado ao longo de toda a minha formação.

Hoje trabalho em um instituto federal (doravante IF), onde leciono disciplinas da área de linguagens no Ensino Médio e da área de metodologias e práticas de ensino na Licenciatura em Letras. Quando assumi o papel de formadora, percebi que, em certa medida, algumas dessas questões também se faziam ver na trajetória formativa dos licenciandos. Logo, passei a me perguntar como poderia contribuir nesse cenário. É desse lugar que esta tese nasce, e o contexto de pesquisa é um processo formativo que conduzi. Este trabalho significa, portanto, o resultado de um esforço de ação e reflexão sobre a formação inicial de professores para o ensino de literatura.

Entre 2020 e 2021, coordenei um projeto de pesquisa cujo objetivo era realizar um levantamento bibliográfico sistemático sobre letramento literário no Portal de Periódicos da

² O Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) consiste em uma iniciativa do Ministério da Educação com vistas à inserção de graduandos das licenciaturas no cotidiano escolar a partir de parcerias firmadas entre universidades e redes públicas de ensino. Fui integrante do primeiro grupo de licenciandos em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) do Programa, realizando oficinas de Língua Portuguesa e Literatura em escolas estaduais de Porto Alegre com orientação de professoras da UFRGS e supervisão de professoras dessas escolas, de 2009 a 2012.

CAPES. Obtive apoio institucional por meio de bolsas de iniciação científica, de modo que Murilo e Breno³ foram selecionados para me acompanhar nesse trabalho. Fui guiada pelo interesse de conhecer mais do que vinha sendo produzido nessa perspectiva como forma de (re)pensar minhas práticas como professora e formadora.

Cosson (2019; 2020) contribuiu para a área com propostas de grande impacto. Seu livro, que tem o termo como título e foi publicado originalmente em 2006, se tornou uma das obras acadêmicas mais vendidas no campo do ensino de literatura e dos letramentos literários (Amorim et al., 2022). Na Linguística Aplicada, as especificidades das práticas de letramento relacionadas ao campo literário passaram a ocupar maior espaço como tema de pesquisa nos últimos anos (Amorim e Silva, 2020; Neves e Bunzen, 2021).

Quando elaborei o projeto de pesquisa, já tinha intenção de, posteriormente, propor alguma ação no âmbito da extensão envolvendo estudantes do curso de Letras e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (doravante EMEF) que compartilha do mesmo território do IF — um bairro periférico de uma capital. Pensava em investigar essa ação como um processo formativo para o ensino de literatura, e os próprios bolsistas impulsionaram essa ideia. Ainda em 2021, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinos e, em 2022, elaborei e conduzi o projeto “Práticas de letramento na escola”.

Ele foi estruturado da seguinte forma: por dois meses, Murilo e Breno debateram produções voltadas para o ensino de literatura, de modo que três obras completas que abordam o tema foram lidas por eles: *Letramento literário: teoria e prática* e *Paradigmas do ensino da literatura*, ambas de Rildo Cosson (2019; 2020), e *Literatura na escola*, de Amorim, Domingues, Klayn e Silva (2022). Nos quatro meses seguintes, eles realizaram oficinas de leitura literária tendo como público-alvo estudantes dos anos finais da EMEF. Essa fase envolveu reuniões de planejamento e avaliação do trabalho que estava sendo feito.

Para investigar o que ocorreu nesse projeto como um processo formativo para o ensino de literatura, parto do entendimento de que saberes profissionais são mobilizados quando os professores atribuem sentido a conjuntos de conhecimentos, ou seja, quando são confrontados com situações de trabalho (Tardif, 2000; 2014). Para Gatti (2014, p. 43), isso se caracteriza como “uma integração de modos de agir e pensar” que vai além de questões operativas ou técnicas; inclui a mobilização de valores individuais e grupais e o confronto de crenças, práticas, objetivos e papéis. Entendo que as oficinas, embora não tenham envolvido todas as dimensões da profissionalidade docente, podem ser entendidas como uma vivência prática, isto é, como

³ Nomes fictícios utilizados em função dos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, descritos em detalhe no Capítulo 3.

atividades que aproximam professores em formação do exercício profissional, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, 2024).

Para estudar a mobilização de saberes, Tardif (2000) coloca as subjetividades dos professores no centro das investigações, estabelecendo a consciência discursiva (aquilo que eles dizem a respeito de suas atividades, como objetivos, motivos, justificações, intenções, razões etc.) como lugar para acessá-la. Adotando esse entendimento, os instrumentos de geração de dados consistiram em entrevistas semiestruturadas, conduzidas antes e depois da realização das oficinas, e gravações das reuniões nas quais as atividades eram planejadas, discutidas e avaliadas.

Do lugar de Tardif (2000), não há um delineamento metodológico voltado para a análise discursiva propriamente dita. Por isso, adotei as representações do agir, conforme propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como unidade de análise. A partir de Bronckart (2006; 2010), concebo que, quando as pessoas se envolvem em atividades de linguagem sobre seu trabalho, produzem representações sobre o próprio agir e se engajam em um debate interpretativo sobre ele. Nesse debate, os indivíduos representam intencionalidades, razões e recursos e selecionam aspectos que dialogam com representações pré-construídas disponíveis no meio social, em relação aos quais se posicionam discursivamente. Assim, meu objetivo geral consistiu em **analisar como foram mobilizados saberes para o ensino de literatura a partir das representações do agir elaboradas pelos licenciandos durante esse processo formativo.**

Quando explorei os dados em exercícios analíticos, percebi que havia indícios de que as representações antes e depois da vivência apresentavam diferenças significativas, e que os estudos do(s) letramento literário(s) (ELL)⁴ se faziam presentes nelas em ambos os momentos. Identifiquei também que, nas reuniões, aspectos envolvidos nessas modificações foram debatidos. Do resultado dessa análise preliminar, delineei meus objetivos específicos:

- Examinar representações do agir relacionadas ao ensino de literatura produzidas pelos licenciandos antes e depois da vivência prática, investigando: *i*) como elas se modificaram e *ii*) como aspectos dos ELL figuram nelas;
- Analisar discursos produzidos nas reuniões em que se evidencia um debate interpretativo envolvendo aspectos das representações que se modificaram,

⁴ Optei por essa forma para referenciar o conjunto das produções, ainda que não seja uma expressão comum nas publicações da área. Uma vez que duas das obras empregam o termo no singular e uma delas, no plural, utilizei essa forma alternativa. Descrevo essas perspectivas em detalhe no Capítulo 2.

examinando: *i*) como emergiram esses debates e *ii*) como esses debates se relacionam com as representações modificadas.

Examinando como as representações do agir se modificaram, como os ELL figuraram nelas e como as reuniões atuaram nesse processo, a intenção era produzir inteligibilidades sobre a mobilização de saberes profissionais relacionados ao ensino de literatura nesse entrelugar entre teorias e práticas na Licenciatura em Letras. A partir dos resultados, considero que foi possível qualificar meu trabalho como formadora e espero que seja, também, útil para dialogar com formadores e pesquisadores interessados pelo tema.

Organizei esta tese da seguinte forma: no Capítulo 2, discuto os assuntos que se entrecruzam na formulação do problema de pesquisa. Inicialmente, examino questões relacionadas ao ensino de literatura considerando o contexto da promoção da leitura no Brasil e, a partir de autores da área, defendo a importância da leitura literária como eixo central desse ensino. Em seguida, apresento a perspectiva dos ELL, explorando seus pressupostos a partir das obras estudadas no projeto e de produções correlatas. Essa exploração se orienta pela seleção de aspectos que se mostraram relevantes para a interpretação dos dados, uma vez que se fizeram presentes nas representações dos licenciandos. Na sequência, debato sobre questões da formação inicial considerando a dimensão da profissionalidade docente. A partir disso, discorro sobre a vivência profissional como um espaço estratégico para a mobilização de saberes na intersecção entre teorias e práticas, articulando essa questão com o objetivo deste estudo.

No Capítulo 3, descrevo os procedimentos metodológicos. Assumindo uma abordagem qualitativa e interpretativista, como define Hammserley (2013), primeiramente descrevo o contexto macro e micro em que a pesquisa foi realizada, bem como caracterizo os participantes. Depois, detalho o processo de geração de dados, relacionando os instrumentos aos objetivos específicos da investigação. Na sequência, explico o entendimento das representações do agir como unidade de análise no quadro teórico-metodológico do ISD e explico como selecionei excertos no conjunto mais amplo do banco de dados.

O Capítulo 4 é dedicado à análise. Optei por dividi-la em duas seções, uma para cada participante. Essas seções, por sua vez, também estão organizadas em duas. Na primeira subseção de cada uma, examino as representações do agir presentes em excertos selecionados das entrevistas, evidenciando como elas se modificaram e como os saberes dos ELL figuram nelas. Na segunda subseção passo para a análise de excertos das reuniões em que se evidencia um debate interpretativo envolvendo aspectos das representações que se modificaram, examinando como emergiram esses debates e como esses debates atuaram para a modificação

das representações. Na última seção do capítulo, discorro sobre aspectos em que as representações de ambos os licenciandos dialogam, sintetizando os achados referentes a cada objetivo específico.

No Capítulo 5, relaciono os resultados da análise com o objetivo geral à luz da discussão teórica empreendida. Por fim, discuto suas implicações quanto ao que considero relevante para minha atuação como formadora e para formadores e pesquisadores que se interessam pelo processo de mobilização de saberes para o ensino de literatura na Licenciatura em Letras.

2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Neste capítulo, discuto os temas que se interseccionam nesta tese articulando proposições de pesquisadores da Educação e da Linguística Aplicada (LA). Estruturo essa discussão em uma perspectiva descendente: parto da problemática mais ampla e, a partir dela, discorro sobre os conceitos que operacionalizo em função do objetivo geral.

Assim, primeiramente, exploro questões do ensino de literatura considerando o cenário da promoção da leitura no Brasil. Com base nisso, defendo a relevância das práticas de leitura literária como centro desse ensino. Na sequência, descrevo a perspectiva dos ELL, explorando seus pressupostos a partir das obras lidas pelos licenciandos e de produções afins. Privilegio os aspectos que são articulados na análise por se relacionarem com as representações que se fizeram presentes nos discursos dos participantes e, portanto, são úteis para compreender a mobilização de saberes para o ensino de literatura no contexto do projeto.

Na sequência, discorro sobre a profissionalização docente nas licenciaturas, debatendo sobre diferentes modelos formativos no cenário contemporâneo das discussões curriculares. A partir disso, defino a vivência profissional como lugar estratégico de formação. Por fim, relaciono essas questões a meu objetivo geral.

2.1 Questões do ensino de literatura

A literatura/Literatura pode ser compreendida no sentido de estudos literários organizados como disciplina e de arte literária produzida em determinado contexto. A própria concepção do que é literário ou não, como amplamente discutido pela Teoria da Literatura, depende em boa parte de uma cadeia de discursos socialmente cancelados pelo que Bourdieu (1996) chamou de campo literário, de que as produções da teoria e da crítica fazem parte. Uma obra atua “como um organismo em constante atividade, agindo e reagindo, no seio da sociedade” (Aguilar, 1996, p. 241); por isso pode, ao longo da história, assumir ou perder essa chancela.

De acordo com Colomer (1996), as obras canceladas como literárias captam funções atribuídas a elas e à literatura de modo geral; podem ser tomadas, por exemplo, como monumento histórico, modelo de uso da linguagem ou de valores morais ou, ainda, objeto de lazer. Essas funções são construídas a partir das relações projetadas entre leitores e texto, sócio-historicamente situados, e se transformam de acordo com mudanças nos mecanismos de produção cultural e coesão social. A escola contribui para essas transformações porque o ensino

é simultaneamente produto e lugar de construção dos sentidos que cada sociedade atribui às produções literárias.

Por isso, o ensino de literatura é atravessado por concepções diversas ao longo da história da educação e, conseqüentemente, elas deram e dão forma a diferentes representações sobre as atividades dos professores nesse âmbito — ou seja, a diversas didáticas. Isso é esperado em qualquer área do conhecimento, uma vez que

(...) a didática - como ensinamos o que ensinamos - é um ato responsivo, uma resposta responsável e não indiferente ao outro - sujeitos a quem o ensino se dirige. Mas, como o campo da didática é multidimensional, as respostas também são multidirecionadas. São muitos os *outros* escutados e respondidos no ato de ensinar e aprender (Corsino, 2015, p. 401).

No campo das didáticas da literatura, essas *respostas* incluem conformações sociais mais amplas, como as relações de trabalho e de classe, que exercem influência nas ideologias educacionais e na possibilidade de acesso a bens simbólicos e culturais. Políticas públicas e econômicas relacionadas aos cidadãos em seu direito à educação pública de qualidade, à educação humanística, à participação social e ao acesso ao livro e à leitura são elaboradas em função de diferentes projetos societários.

Isso pode ser exemplificado, no contexto de democratização do acesso à escola no Brasil do século XIX, pelo oferecimento de “produtos distintos para camadas sociais distintas: letramento para todos; literatura elevada para poucos, preferencialmente os de sexo masculino e procedentes dos grupos de poder” (Zilberman, 2021, p. 7). Na segunda metade do século XX, mudanças nas disciplinas de referência (como a linguística, a teoria da literatura e as ciências da educação) influenciaram esse processo, de modo que “progrediu a reflexão sobre o que é literatura e o que significa saber literatura” e “mudou a concepção sobre o que são processos de ensinar e aprender” (Colomer, 2007, p. 24). Disso decorre que, conforme afirma Zilberman (2021, p. 8), “a sociedade se transforma, a escola se renova, a literatura transgride.”

Ao examinar essas transformações, Cosson (2020) identifica paradigmas de ensino, entendidos como generalizações simbólicas, que permitem compreender enquadramentos privilegiados ao longo da história brasileira: o moral-gramatical e o histórico-nacional (a que o autor chama de tradicionais), e o analítico-textual, o social-identitário, a formação do leitor e o letramento literário (a que denomina contemporâneos). De modo geral, os primeiros utilizam os textos literários como pretexto para objetos de ensino outros que não a leitura literária. Já os demais (excetuando o último, a que o autor se filia) carecem de objetivos e procedimentos nítidos que propiciem a apropriação da linguagem literária. O autor observa que esses

paradigmas muitas vezes coexistem no âmbito de um mesmo sistema educacional ou mesmo da prática individual de um professor.

Esses modelos são abstrações construídas a partir de uma interpretação de Cosson (2020) acerca de práticas observáveis nas escolas, englobando elementos mais gerais e institucionais, como orientações curriculares e materiais didáticos, e questões relacionadas ao trabalho docente, como objetos de ensino e intervenções em sala de aula. Embora essa visão apresente limitações por seu caráter generalizante, o interessante nesse viés é demonstrar que a função social atribuída à literatura em diferentes tempos transformou a função da literatura na sala de aula e vice-versa. Além disso, faz notar que pensar a leitura literária em suas potencialidades como centro da aula de literatura em uma escola democrática e inclusiva é, do ponto de vista do tempo histórico, uma questão recente.

Amorim et al. (2022) também enxergam tendências didáticas: modelos que enfatizam aspectos historiográficos ou enciclopédicos, que tomam a obra literária como monumento artístico ou que a utilizam como exemplificação de aspectos gramaticais e/ou de estruturas textuais. Conforme avaliam os autores, o primeiro caso, em geral, é comum no Ensino Médio, e os demais, no Ensino Fundamental. Nesse sentido, dialogam com o que Cosson (2019) identifica: a prevalência da ênfase na historiografia no Ensino Médio, e da fruição⁵ e/ou do texto literário como exemplo de conteúdos linguísticos no Ensino Fundamental. Essas interpretações constataam a mesma problemática: ao longo da história, o eixo das aulas não consistia na leitura literária e isso ainda se faz ver no cenário atual em diversos contextos, seja porque ela ainda ocupa um espaço secundário, seja porque faltam delineamentos mais específicos para as aprendizagens esperadas.

A escola é um dos espaços sociais de promoção da leitura, já que as possibilidades de acesso a bens e patrimônios de uma sociedade é uma pauta macropolítica, que não depende apenas dela (Colomer, 2007; Macedo, 2021). No entanto, é preciso considerar que a educação escolar é peça chave para a democratização do conhecimento, entendendo democratização como “distribuição equitativa de bens materiais e simbólicos” (Soares, 2008, p. 17). Concebida como agência de letramento, a escola é o lugar estratégico para a ampliação dos usos da linguagem cujo objetivo mais amplo é a participação social e cidadã (Kleiman, 2006; 2007).

⁵ A questão da fruição como objetivo do ensino de literatura é um tema recorrentemente discutido na área; retomo essa questão mais adiante. Em termos de como ela se relaciona com paradigmas de ensino conforme observados por Cosson (2019), a principal problemática diz respeito ao fato de que, no Ensino Fundamental, modelos de ensino que colocam a fruição como objetivo, muitas vezes, carecem de delineamentos mais específicos de intencionalidades pedagógicas para as práticas de leitura; ao mesmo tempo, da passagem das séries iniciais para os anos finais, não raro há uma mudança abrupta em relação a como ocorrem as práticas de leitura, de modo que o prazer e o lúdico são excluídos enquanto dimensões das atividades com textos literários.

Ainda que, considerada a estrutura da sociedade de classes, uma distribuição efetivamente equitativa seja materialmente uma impossibilidade, é fato que a escola pode exercer a função de, pelo menos, atuar para atenuar as desigualdades de acesso a esses bens e aos usos da linguagem.

Uma faceta dessa problemática diz respeito ao alcance da educação em nosso país, que apresenta avanços e também desafios que persistem. É notável que hoje 99,5%, das crianças e adolescentes estejam matriculados na escola; por outro lado, é problemático que apenas 56% dos adultos até 25 anos tenham concluído a educação básica (IBGE, 2025). As práticas de leitura literária entre a população também compõem esse cenário: segundo os dados do último levantamento de Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-Livro, 2024)⁶, professores são citados, ao longo de toda a série histórica (desde 2007), como os principais motivadores da leitura, junto a pais e mães. Entretanto, pela primeira vez, foram identificados mais não leitores (53%) do que leitores (47%). Em relação aos entraves identificados pelos entrevistados, 36% declaram ter alguma dificuldade para a leitura (ler devagar, não compreender o que leem ou não terem concentração). Além disso, as salas de aula foram mencionadas como local de leitura por 19% dos entrevistados, enquanto em 2007 representavam 35% das respostas.

Uma das políticas que representa um avanço para essa distribuição diz respeito ao Programa Nacional do Livro Didático-Literário. Ele viabiliza a presença de milhões volumes de obras literárias nas escolas e envolve um processo de seleção criterioso realizado por múltiplos profissionais. No entanto, a própria execução dos editais (envolvendo, além da seleção, a compra e a distribuição dos livros) depende de políticas de financiamento da educação. Essas, por sua vez, não raro são alvo de visões neoliberais e/ou conservadoras, o que atrapalha sua consolidação. Além disso, é uma política que depende da comunicação entre diferentes agentes dos sistemas de ensino; sobre isso, Forgearini, Melo e Silva (2023) pontuam que há diferentes níveis de conhecimento do programa nas comunidades escolares e que questões estruturais, como a inexistência de bibliotecas, se interpõem para que os livros cheguem às mãos de professores e alunos. Em uma análise do Guia do Programa, que é oferecido como catálogo e ferramenta de apoio às escolas para escolha de livros aprovados pelo

⁶ Cumpre ressaltar que a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil apresenta limitações, como todo levantamento estatístico de grande monta, sobretudo quando a proposta é investigar práticas sócio-culturais e representações sobre essas práticas que, afinal, não são o mesmo. Além disso, mesmo as classificações dos entrevistados entre “leitor” e “não-leitor”, entre outros aspectos da metodologia empregada, são criticados por pesquisas da área (por exemplo, ver Farias [2018] e Jover-Faleros [2018]). Apesar disso, é a principal série histórica que se propõe a realizar um diagnóstico das práticas de leitura literária dos brasileiros e, deste modo, pode oferecer pistas sobre essas práticas - desde que se entenda que, ao contrário do que muitas vezes a mídia faz parecer, esses números não são absolutos, tampouco o tema se trata de uma questão meramente quantitativa, de responsabilidade individual e/ou de uma questão moral, intelectual ou valorativa acerca das práticas de leitura dos brasileiros.

editais, Domingues e Klayn (2022, p. 794) observam que o próprio material reconhece a “necessidade de apoio aos professores na tarefa da formação leitora, um apoio que vai além da distribuição de livros” e concluem que faltam iniciativas formativas nesse sentido.

Essas questões ajudam a visualizar o problema da leitura no Brasil sem aceitar o que Amorim et al. (2022, p. 12) identificam como uma visão saudosista que é, na verdade, uma crença falsa: que “as massas de pessoas liam com prazer (...) ao passo que hoje a literatura só existe na escola”. Uma revisão histórica, como mostram esses autores, comprova que ainda no final do século XIX os índices de alfabetização e sobretudo de leitores regulares eram baixíssimos, ou seja, corroborando as observações de Zilberman (2021), a leitura literária era algo reservado para poucos.

Tomando parte da ideia dessa pesquisadora, de que o pacto entre literatura e escola precisa ser reformulado “na direção ou de sua afirmação retroativa ou de sua metamorfose revolucionária” (Zilberman, 2021, p. 8), me insiro nesse debate a partir da posição de que é necessário atuar para que essa *metamorfose* consolide a leitura literária como núcleo do ensino de literatura. O debate acadêmico sobre esse tema não é exatamente novo na escola contemporânea (Lajolo, 1982; Zilberman, 1988), e a reformulação desse pacto apresenta avanços, mas também desafios que persistem. No contexto neoliberal de reformas educacionais que atuam para suprir dos currículos práticas e conteúdos humanísticos, acredito ser necessário, junto a diversos autores, pontuar o que significa conceber o ensino de literatura desse modo.

2.2 Leitura literária na escola

No que se refere a como os documentos oficiais concebem a leitura literária, em certo sentido, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) avança ao colocar em papel de destaque a interação dos estudantes com os textos literários. O documento, que se refere à literatura como um direito, apresenta como competência da área de Linguagens:

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 (Brasil, 2018, p. 67).

Entretanto, conforme apontam Amorim et al. (2022, p. 51), há inconsistências em sua definição, de modo que “os professores são levados a compreender a leitura literária como toda leitura, em seu sentido geral, só que com um objeto específico: o texto literário ou a literatura”.

Além disso, Amorim e Souto (2020, p. 117) identificam que o documento se orienta para “visões ora ideológicas, ora autônomas de letramento, visões ora sócio-históricas, ora cognitivistas dos processos de ensino-aprendizagem e das línguas(gens)”. Esses autores demonstram também que a lista de habilidades situadas no campo artístico-literário abrange uma extensa gama de comandos e afazeres e carece de definições consistentes para que o professor embase sua prática. No entanto, no conjunto do que a BNCC propõe, Amorim e Souto (2020) avaliam que, dialeticamente, ela pode embasar práticas de ensino críticas se compreendermos e problematizarmos as emergências ideológicas de onde emergem fissuras discursivas. A partir de minha vivência como formadora, concluo que, de fato, essa confusão conceitual e essa diversidade de objetos de ensino não ajuda a estabelecer uma compreensão mais nítida do está em jogo no trabalho com textos literários. A questão trazida por essa problemática diz respeito, portanto, aos modos de fazer com que os estudantes “se envolvam em práticas de leitura literária” delineando objetos de ensino e atividades.

Para tal fim, é necessário ter em mente que a literatura “tem sido constantemente ressignificada em uma sociedade cada vez mais multiletrada” em que “há mais alternativas de consumo e mais suportes para sua publicação” (Amorim et al., 2022, p. 16). Isso se manifesta também na produção atual de uma literatura que pode

dirigir-se a diferentes grupos de consumidores, exemplificados por crianças e jovens (...) como também pode proceder de comunidades suburbanas ou distantes dos polos geográficos das grandes cidades e se destinar a esses contingentes tão marginalizados do cânone literário nacional (Zilberman, 2021, p. 10).

Partindo dessas mudanças, em nossos dias, “associar a leitura de literatura a algo puramente elitista é antiquado e equivocado” (Amorim et al., 2022, p. 17). Hoje, a leitura literária na escola pode significar novas possibilidades de simbolização de experiências, desde que seu ensino possibilite que isso ocorra. Considerando o esforço de ação e reflexão de que esta tese nasce, no contexto de um território periférico historicamente marginalizado, conceber o trabalho do professor sob esse pano de fundo social é essencial. Desse lugar, me filio à posição de Soares (2008), que identifica que os obstáculos à democratização de bens culturais e simbólicos como a leitura, por um lado, são de natureza estrutural e econômica, o que extrapola o alcance dos professores; por outro, essa atuação é estratégica na luta contra sua desigual distribuição. Considero que

gente com fome, desempregada, ameaçada de despejo, gente sem luz e água encanada em casa, gente semialfabetizada, gente explorada pelo trabalho até a exaustão mais

absoluta, gente brutalizada por condições de vida adversas não dispõe de condições objetivas mínimas para se interessar por literatura; mas, dialeticamente, quanto mais impossível e inalcançável ou desnecessária a literatura pareça, tanto mais imprescindível ela se faz (Dalvi, 2021, p. 40-41).

Diante disso, o ensino de literatura compõe um projeto educativo humanístico em que a tarefa de formadores e de professores passa por pensar como as didáticas podem atuar nesse cenário. Isso envolve a defesa da literatura como um direito, o que se insere

numa teia de apostas: na literatura como criação artística; na escola como espaço público e democrático de acesso à literatura; nos professores e nas crianças como sujeitos que pensam o mundo, se afetam, criam e transformam suas leituras literárias. Uma teia com muitos nós a serem desatados e com outros tantos que vão se atando ao longo das histórias individuais e coletivas (Corsino, 2021, p. 97).

Essas apostas são tecidas a despeito do cenário ultraliberal, reacionário e atomizante que permeia as relações de trabalho precárias e, conseqüentemente, se faz presente nas relações humanas de modo geral. Por isso mesmo, a defesa da literatura como direito incompressível, isto é, como necessidade indispensável à integridade humana, conforme advogada por Candido (1995), ainda é necessária em nossos dias.

No entanto, é difícil vislumbrar transformações *radicais* nas didáticas para que a educação *garanta* esse direito enquanto perduram condições de escassez na escola pública – por exemplo, 63,2% delas não têm bibliotecas e 58,51% não têm acesso à internet (Brasil, 2025). Seus professores majoritariamente trabalham em regime de contratos temporários, ganham menos do que profissionais com formação equivalente e não raro atuam em mais de uma escola (Todos Pela Educação, 2024) – ou seja, *as pessoas exploradas pelo trabalho até a exaustão* muitas vezes são os próprios profissionais da educação.

Entendendo esse estado de coisas, até certo ponto, concordo com Saviani (2009) quando esse pesquisador afirma que as condições precárias de trabalho neutralizam a ação dos professores. De fato, seria ingênuo pressupor que o ensino de literatura focado na promoção da leitura literária — assim como uma formação inicial de professores que incorpora essa concepção — pode transformar *a raiz* do problema da promoção da leitura no Brasil.

Como professora da educação básica, entendo meu lugar de atuação como limitado por essa conjuntura e me coloco o desafio de *contribuir* para uma escola mais democrática, que permita a ampliação de possibilidades de *ser, estar sendo e vir a ser* pelo diálogo entre humanos mediatizados pelo mundo (Freire, 1987). Como formadora de professores da área de metodologias e práticas, busco organizar experiências para que os licenciandos em Letras desenvolvam saberes para encarar esse desafio. Penso nessa tarefa em função dos sujeitos

subalternizados que historicamente tiveram esse direito negado, que é o caso do território em que trabalho. Incluo, na *teia de apostas* de Corsino (2021), a crença de que as ações de formadoras como eu e de futuros professores como os envolvidos nesta pesquisa podem ser, até certo ponto, *limitadas* por restrições de contexto, mas não totalmente *neutralizadas*.

No centro dessa teia, está o entendimento de Candido (1995) de que a literatura é um direito enquanto forma de conhecimento, historicamente constituída pela humanidade, que possibilita a fabulação. Na perspectiva de Colomer (2007), uma obra pode ser considerada como um espaço no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura, de modo que o leitor se projeta em uma experiência a partir desse sistema. Isso implica que “ler ficção (...) é captar a realidade mais intangível, aquela sedimentada no imaginário a partir das ingerências do cotidiano da história individual e social” (Aguilar, 2013, p. 160-161).

Em consonância com o que afirmam Amorim et al. (2022), a interação com textos literários se funda na integração entre o social e o individual a partir de um movimento responsivo que se realiza em uma relação estética — entendendo estética como as sensações experimentadas no contato com um objeto artístico que provoca a produção de sentidos, sensações e sentimentos. Por sua vez, há uma mobilização do leitor em sua dimensão ética, na direção de “agregar experiências que vão se juntar a outras e ajudar na construção do conjunto de valores (...) [que] guiam o modo como atuar em sociedade” (Amorim et al., 2022, p. 70).

Nessa esteira, Colomer (2007) postula que a leitura literária organiza a vida interior e oferece modelos e saídas para compreender as relações humanas, as ideias, os sonhos, os medos, os passados e futuros possíveis, e também os coletivos, os povos e a história. Consequentemente, conforme afirma Silva (2022, p. 19), possibilita “certo distanciamento da experiência cotidiana da realidade, permitindo-nos olhar para a vida a partir de outro lugar e vislumbrar outras possibilidades de modos de vida”. Pode, portanto, ser um instrumento “contra os imobilismos ideológicos que nos fazem acreditar que somos indivíduos com existência isolada, futuro determinado e identidade estável” (Silva, 2022, p. 34). Desse modo, a leitura contribui para a formação da pessoa, entendida como

uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através de linguagem (Colomer, 2007, p. 31).

Essas concepções permitem afirmar que a importância do ensino de literatura no âmbito de uma formação humanística nasce das relações dialéticas entre ética e estética e entre alteridade e identidade que se efetiva quando os estudantes leem ficção e, por meio de uma

relação estética, se inserem no processo humano de fabulação e negociação de valores. No entanto, é necessário evitar “uma noção simplória de que a educação e a literatura, automaticamente, como causa e efeito, nos tornarão pessoas melhores, mais humanas e preocupadas com a vida em comum” (Dalvi, 2021, p. 34). Em vez disso, entendo que as aulas podem ser lugar de “desenvolver a sensibilidade e a inteligência das pessoas, formando sujeitos que rejeitem esquematismos e respostas fáceis” (Dalvi, 2021, p. 36).

Considerada no “conjunto de instrumentos de lazer mais amplo que nunca” (Colomer, 2007, p. 44) disponível em nossa sociedade de consumo, diversos objetos permitem a imaginação projetiva, a interação com sistemas estéticos e a avaliação da atividade humana através de diferentes semioses. O ensino de literatura sob esse pano de fundo pressupõe que é relevante a entrada dos estudantes nesse processo histórico de produção de sentidos sobre o humano por meio da leitura de obras que ao longo do tempo receberam a chancela do literário – e, ainda, entrar nesse debate pela leitura de obras que não a receberam. Isso envolve questões relacionadas à linguagem literária, inclusive em sua relação com o estabelecimento (ou não) dessa chancela em diferentes momentos históricos, tendo em vista que “toda obra literária é, antes de mais nada, uma espécie de objeto (...) construído” e que seu potencial humanizador reside, justamente, em seu caráter de construção (Candido, 1995, p. 177)

O sistema estético das obras literárias, no contexto da escrita, é elaborado a partir de uma comunicação linguística e estilística, materializada por escolhas formais e opções de representação que dialogam mais ou menos intensamente com produções anteriores. Concebendo a escola como lugar de ampliação dos usos da linguagem e que “o acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade” (Colomer, 2007, p. 53), a leitura literária, conforme afirma Petit (2010), amplia o acesso à *palavra* como recurso para nomear e reconhecer os processos sociais e também os próprios processos psicológicos.

Enquanto *palavra*, a literatura pode “sensibilizar sobre indícios da linguagem” porque permite “raciocinar para suscitar significados implícitos (...), sentidos ou símbolos que o leitor deve fazer emergir”; é, portanto, “o instrumento que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente” (Colomer, 2007, p. 70). Esse *fazer emergir* de sentidos requer, necessariamente, uma posição responsiva do leitor que, ao se projetar no texto por meio do pacto ficcional, elabora sentidos a partir da obra como sistema estético e da polissemia e do aspecto ideológico da linguagem, conforme estabeleceu Volochinov (2021). Nesse processo, entram em cena os conhecimentos desenvolvidos em sua história pessoal a que Freire (1989) chamou de leitura de mundo.

Logo, o potencial da leitura literária assim concebida é fazer emergir os sentidos da palavra a partir de uma posição responsiva em relação a um sistema estético. Para tal fim, na sala de aula, há de haver a construção ativa de sentidos, a valorização de conhecimentos prévios e experienciais e a criação de um clima propício à participação e à interação, entre outros elementos apontados por pensadores da educação como hooks (2017) e Freire (1989), característicos da pedagogia transformadora e engajada. Esses mesmos princípios aparecem em estudos recentes de análise de práticas como propiciadores de uma educação mais democrática e inclusiva (Almeida et *al.*, 2021).

Entendendo que “a leitura de livros no contexto escolar (...) jamais será aquele ‘ler para ler’ que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora da escola” (Soares, 2011, p. 24), é esse papel ativo, interpretativo e crítico diante do literário que o ensino de literatura pode desenvolver por meio da sucessão de experiências de leitura — a partir de diferentes textos e em função das diversas dimensões da linguagem literária. Do ponto de vista dos letramentos, isso significa a ampliação dos usos da linguagem literária e dos sentidos atribuídos a eles.

No âmbito das produções acadêmicas sobre ensino, existem diferentes perspectivas que oferecem enquadramentos que dialogam com essa visão. Entre eles, figura o letramento literário e a educação literária. Essa última é em torno da qual as propostas de Colomer (2007) se estruturam, e que muitos pesquisadores e professores adotam em pesquisas e práticas. Os dois termos, muitas vezes, se interseccionam enquanto embasamento teórico-metodológico para compreender as práticas de leitura na escola, e contribuem para o delineamento de como ocorrem ou devem ocorrer essas práticas. Nessa esteira, Balça (2023) afirma que

A educação literária necessita da definição de objetivos claros e de instrumentos adequados para a sua consecução. Será importante clarificar conteúdos e desenhar planos de leitura literária para a sala de aula (...). Para tal, os professores/mediadores terão de ter uma consistente e constante formação, quer ao nível da língua, e da sua dimensão literária, quer ao nível didático (Balça, 2023, p. 16).

Da perspectiva dos ELL, em sentido análogo, Amorim et *al.* (2022) entendem que está entre os deveres do professor compartilhar conhecimentos linguísticos e literários com os alunos para que eles possam se apropriar de/elaborar novos conhecimentos. Nessa alçada, Paulino (2004) lista como objetivos de aprendizagem, por exemplo, compreender construções e significações verbais e utilizar estratégias de leitura adequadas ao literário. Essa adequação implica aceitar o pacto ficcional e reconhecer marcas linguísticas de subjetividade,

intertextualidade e interdiscursividade que se materializam em aspectos fonológicos, sintáticos e semânticos e têm relação com o momento histórico de produção das obras.

Em relação aos modos de isso se efetivar, Cosson (2020) propõe que o ponto mais importante da discussão sobre as didáticas consiste em

desafiar a nós, professores de literatura, a explicitar nossos métodos e técnicas pedagógicas, atribuindo papéis específicos ao professor, ao aluno, à escola (...) sistematizar a seleção de textos, o material pedagógico e as atividades de sala de aula em coordenação com a avaliação da aprendizagem dos alunos (Cosson, 2020, p. 212).

Mesmo nessa confluência, não ignoro que produções teóricas e didáticas, práticas de sala de aula e estratégias formativas que têm esse mesmo objetivo se distinguem em vários aspectos. Isso se manifesta, por exemplo, no modo como localizam a fruição e operacionalizam o papel de conhecimentos metalinguísticos e de conhecimentos mais ou menos declarativos *sobre/do* cânone e *sobre/das* teorias literárias. Isso permeia as discussões sobre o ensino de literatura e, conseqüentemente, os contextos de formação de professores. Delineio brevemente meu entendimento acerca disso, uma vez que julgo que esse posicionamento também permeia minhas práticas como formadora e, portanto, se fizeram presentes durante o processo que é o contexto desta tese.

Quando Amorim e Souto (2020) analisam como a BNCC representa a formação do “leitor-fruidor”, identificam que ela é descrita como deleite, prazer, estranhamento e “abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais” (Brasil, 2018, p. 195). Quanto a isso, esses pesquisadores avaliam que

O conceito apresenta um molde muito amplo do que seja um leitor ao estipular que o aluno conseguirá “firmar pactos com a leitura” ao mesmo tempo em que coloca o foco no texto, nas camadas de sentido do texto, e não na relação social e ideológica entre texto, leitor e contextos que permitiriam a construção de sentidos (AMORIM, 2013). Atitudes como as descritas acima não parecem dialogar com os tipos de leitura que o estudante pode realizar a partir de sua própria vivência (FREIRE, 2011). Ignoram, inclusive, a possibilidade de o estudante responsivamente não firmar pacto nenhum (Amorim e Souto, 2020, p. 115).

Na perspectiva de Azevedo e Balça (2016), a fruição está entre os objetivos da promoção da leitura na escola e é entendida como aprender a apreciar o ato de ler. Tendo como base esse entendimento em conjunto com as relações sociais e ideológicas envolvidas na leitura – e, ainda, como afirma Soares (2005), que ler é verbo transitivo – concordo que, de fato, o estudante pode não firmar pacto nenhum e, dentro e fora do contexto escolar, pode exercer seu direito de não ler, conforme afirma Pennac (1993). É lógico que, tendo em vista os mecanismos institucionais,

isso vai impactar o processo de aprendizagem e de avaliação desse estudante. Mas no que tange ao fazer docente, acredito que, operacionalizando repertórios, modos de ler e objetivos de aprendizagem, professores podem organizar experiências que colaborem para a atribuição de sentidos às práticas de leitura literária, o que potencialmente contribui para sua apreciação. Isso se desenha mais especificamente em cada experiência em que os docentes projetam modos de atuar na relação entre textos, leitores e contextos e em que a intenção é que o pacto de leitura se efetive.

Essa é uma aposta que pode ser mais bem sucedida na medida em que seus conhecimentos levem em consideração a interação entre esses três aspectos da leitura. Ela depende também de o aluno assumir o papel, conforme postulado por Cosson (2020), de atuar ativa e colaborativamente em seu processo de aprendizagem em parceria com seus colegas. Da soma dessas experiências, é possível esperar, mas nunca garantir, que os estudantes apreciem e exerçam seu direito de ler.

Sobre conhecimentos relacionados ao cânone, considero que, como o definem Amorim e Silva (2021), ele deve ser entendido

não como uma lista de autorias e obras consagradas apenas, mas sim como uma espécie de máquina que se assenta na materialidade histórica, social, cultural, ideológica, política e que se movimenta por meio das engrenagens do mercado editorial, da crítica, da academia, da escola, dos prêmios, isto é, de fatores que legitimam literária e socialmente determinadas vozes e não outras (Amorim e Silva, 2021, p. 721).

Isso posto, entendo que obras canônicas podem compor o repertório da aula de literatura a partir de sua *atualidade*, o que Cosson (2019) define como a possibilidade de ter significado para os sujeitos em seu tempo, independentemente da época de sua publicação. Colocando “o cânone em diálogo com outras manifestações artísticas que compreendam a produção literária a partir de outras vivências, de outras perspectivas ideológicas” (Amorim et al., 2022, p. 98), as práticas de leitura podem fazer emergir sentidos sobre obras dentro e fora do cânone em diferentes contextos sócio-histórico-culturais de produção e de recepção. Nesse sentido, cumpre destacar que as possibilidades de significado não estão dadas pelo texto em si em sua relação com os leitores; elas podem ser efetivamente *atualizadas* em atividades de leitura que se voltem para esse fim.

Assumo ainda que ensinar literatura precisa incluir a abordagem aos textos na dimensão de sua elaboração linguística. De acordo com Filipouski e Marchi (2009), é possível fazer isso sem perder a leitura como foco principal quando se estabelecem objetivos de

aprendizagem em torno de objetos de ensino dessa natureza em função dos sentidos que os textos permitem produzir. Essas autoras postulam que, assim entendidos, conhecimentos de caráter conceitual e/ou (meta)linguístico permitem aprender sobre literatura *nas* práticas de leitura. Para isso, o ensino deve envolver procedimentos interativos mais amplos do que a enumeração de processos históricos e as paráfrases de definições enciclopédicas, teóricas ou gramaticais. Filipouski e Marchi (2009) exemplificam o que pode ser abordado nesse sentido: destinatários iniciais das obras e possibilidades de atualização por leitores de outras épocas, formas de representação, diálogos com outros textos e funções que a linguagem exerce no fazer literário (por exemplo, gêneros, construções de mundos, vozes, focalizações e modos de suscitar efeitos de sentido).

Uma última questão contemporânea diz respeito às “práticas de censura e biblioclastia (...) recorrentes no horizonte intelectual-cultural brasileiro” (Paschoal, Moll e Di Fanti, 2024, p. 17). Elas influenciam diretamente no fazer docente porque movimentos anti-intelectualistas, neofascistas e ultrarreligiosos tentam arbitrar o que será lido ou não nas escolas. Movimentos que disseminam discursos de ódio orquestrados por políticos e empresários da extrema-direita, como é o caso do Escola Sem Partido⁷, adicionam mais uma camada de precarização do trabalho docente no caso do ensino de literatura: o medo da perseguição funcional e pessoal e a desmoralização do professor enquanto profissional que tem domínio sobre seu trabalho.

Ribeiro (2021, p. 85) discute essa questão descrevendo que, para esses movimentos, é papel da escola “calar a literatura da sujidade, do ruído, da violência, do mundano”, de modo a “proteger as crianças dos livros literários, antes que elas descubram que eles são portais para o debate e a polêmica”. Isso resulta, muitas vezes, na antecipação ao conflito pela exclusão de obras literárias consideradas polêmicas e/ou pela indicação exclusiva de autores mortos ou consagrados e aprovados pela leitura superficial de quem se orienta pela pretensa moralidade interpretada como inerente a determinados textos. Esse cenário envolve, além dos docentes, os gestores escolares, as secretarias de educação e os legisladores, entre outros agentes. Nessa

⁷ O Escola sem Partido é um movimento político radical ultraconservador, majoritariamente conectado ao fundamentalismo religioso neopentecostal e a grupos neofascistas brasileiros. Ganhou notoriedade na década de 2010 devido a inúmeros projetos de lei, propostos simultaneamente em câmaras municipais, em assembleias legislativas e no Congresso Nacional, por diversos agentes públicos. O principal objetivo desses projetos, assim como da atuação desse grupo no debate público sobre o trabalho docente, consiste na proibição, na censura e na retaliação a professores e a redes de ensino que adotam currículos comprometidos com temas relacionados à diversidade racial, sexual e de gênero, aos direitos humanos e às políticas afirmativas. Em 2020, o Supremo Tribunal Federal declarou a inconstitucionalidade de um desses projetos; no entanto, os líderes do movimento seguem advogando a seu favor nas instâncias decisórias e ainda exercem influência no debate público e nas comunidades escolares, visando ao cerceamento moral e intelectual de docentes e gestores.

conjuntura, as escolhas dos professores são, em alguma medida, sempre um risco; nos melhores casos, esse risco é a polêmica.

Como formadora, me posiciono da seguinte forma: a licenciatura em Letras deve oferecer conhecimentos que auxiliem os futuros professores em suas tomadas de decisão e na sustentação delas. Atuando para que esses profissionais sejam capazes de se engajar em debates sobre suas escolhas, é preciso oportunizar o entendimento de que isso deve integrar suas práticas de ensino; no contexto de uma escola democrática que se orienta para pedagogias progressistas, é importante que seus alunos aprendam por que e para que leem determinadas obras e não outras. Para isso, obviamente, o professor precisa desenvolver critérios para si mesmo em primeiro lugar.

Para ensinar tal domínio, os conhecimentos universitários devem englobar racionalidades didáticas para fundamentar posicionamentos e refutar críticas no contexto do debate público, seja na comunidade escolar, seja fora dela. Ainda que, considerado o cenário político, isso não seja suficiente para evitar a censura e o ataque de setores reacionários, acredito que consiste em um modo de contribuir para a profissionalidade docente no cenário mais amplo e de atuar para a preservação da integridade moral e intelectual dos licenciandos que passam por nós.

Por fim, reitero que a questão da leitura literária como centro do ensino de literatura não é nova e há complexidades de diferentes níveis envolvidas. Nesta tese, abordo a questão a partir da formação no curso de Licenciatura em Letras, que considero estratégico para a afirmação da *metamorfose* das didáticas. No contexto em que a pesquisa foi realizada, os licenciandos leram obras relacionadas à perspectiva do(s) letramento(s) literário(s), cujos autores compõem a discussão empreendida nesta seção. Essas obras ofereceram a possibilidade de aprender sobre o ensino de literatura tomando como referência produções recentes da área. O pressuposto era que elas possibilitariam mobilizar saberes profissionais para esse ensino sem perder de vista as potencialidades da leitura literária conforme discutidas. Exploro essas obras a seguir.

2.3 Letramento(s) literário(s)

Concordo com Garcez (2019) quando, ao tematizar a educação linguística em torno de propostas político-pedagógicas cidadãs, ele afirma que “tomar como ponto de referência o conjunto de práticas sociais que o letramento encerra importa (...) para se ter uma base empírica observável do que são essas práticas e de como se configuram (Garcez, 2019, p. 15).

Nesse sentido, os estudos dos letramentos encampam questões relacionadas ao ensino e à formação de professores de línguas de modo bastante produtivo pelo menos desde os anos 80, contribuindo para a (re)formulação de documentos oficiais, currículos e práticas de ensino — tanto na educação básica quanto na formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, as propostas de Angela Kleiman contribuíram e seguem contribuindo para esse enquadramento, dialogando diretamente com docentes. Esse é o caso de uma das produções da autora (Kleiman, 2005) que utilizo em meu trabalho como formadora; a partir dessa vivência, avalio que essa perspectiva é profícua para a formação na licenciatura. Propondo “adotar a prática social como princípio organizador do ensino”, Kleiman (2007, p. 10), concebe o ensino da linguagem de modo vivencial e situado, levando em conta que nessas práticas interagem relações identitárias e de poder.

Figura em sua obra uma organização denominada projetos de letramento, em que o professor – como observador crítico da comunidade em que os estudantes se inserem – deve estabelecer práticas de linguagem significativas naquele contexto. Para isso, importa considerar “a bagagem cultural diversificada desses alunos”, enquanto sujeitos já inseridos no mundo letrado, e “seus diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não)” (Kleiman, 2007, p. 10).

Sob essa ótica, avalio que as obras de Cosson (2019; 2020), em conjunto com a de Amorim et al. (2022) oferecem aportes metodológicos para o ensino de literatura porque, para além de modelos didáticos, encontrei nelas construtos teóricos coerentes e condizentes às práticas de leitura literária. Isso auxilia na elaboração de atividades a partir dos modos de ler literatura não só em termos de como fazer, mas também por que e para quê, o que consiste em um debate fundamental na formação inicial.

O termo “letramento literário”, de acordo com históricos trazidos por Amorim et al. (2022) e Zappone e Nascimento (2019), surge no final do século XX e aparece com mais frequência na primeira década dos anos 2000 na academia e em documentos oficiais. Hoje, ele é amplamente utilizado em teses e dissertações e ajuda a definir e embasar práticas diversas (Cosson, 2020). Rildo Cosson contribuiu para a área com propostas metodológicas de grande impacto, de modo que seu livro que tem o termo como título “se tornou uma das obras acadêmicas mais vendidas, em específico, aos interessados em ensino de literaturas e letramentos literários” (Amorim et al., 2022, p. 92). Isso provavelmente se deve à percepção crescente de professores e formadores acerca da necessidade de pensar o ensino de literatura a partir de construtos que levem em conta os modos de ler textos literários, lacuna em que a obra de Cosson se inseriu.

Nessa esteira, ao realizar um levantamento de trabalhos produzidos em programas de pós-graduação e nas edições do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, Amorim e Silva (2020, p. 172) identificam que há “um crescente interesse na área de ensino de literaturas, atestado pelo aumento gradual do número de trabalhos apresentados dentro dessa temática”, revelando “uma grande diversidade de questões e abordagens”. Os autores observam também que pesquisadores têm buscado “pluralizar e ressignificar a noção de letramento literário” (Amorim e Silva, 2020, p. 176). Neves e Bunzen (2021) também detectam esse movimento e avaliam que

compreender os letramentos literários pela lente das práticas sociais de letramentos (Street, 2014) é essencial para (re)pensarmos os modos de produção, circulação e recepção da literatura como resistência e transgressão culturais nos processos complexos de formação de leitores e escritores literários, tal como requer uma educação literária e libertadora (Freire, 2019[1967]) em uma sociedade democrática (Neves e Bunzen, 2021, p. 608).

A perspectiva do letramento literário, conforme entendida por Paulino e Cosson (2009, p. 67), diz respeito ao “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Em publicação mais recente, Cosson (2021, p. 85) define que o letramento “se efetiva por meio de práticas pelas quais indivíduos, grupos e comunidades se apropriam e usam esses recursos [das linguagens] em níveis, formas e contextos multivariados”, se constituindo como “uma aprendizagem sociocultural das maneiras de significar a si e ao mundo”. Dessa forma,

o literário que se justapõe ao letramento se refere menos a um conjunto de textos que recebe essa denominação por fazer uso dessa linguagem e mais a um modo de ler que reconhece e usa essa linguagem como uma forma singular de dar sentido e experienciar o mundo. Por isso, não basta que se tome as obras literárias como objeto de letramento para constituir o letramento literário (...). O que é fundamental para essa aprendizagem sociocultural é que essas obras sejam lidas de maneira literária, daí a reivindicação que fazemos da apropriação literária da literatura (...) como base da definição e prática do letramento literário (Cosson, 2021, p. 86).

Desse enquadramento, Cosson (2020) postula que é função da escola mediar atividades com foco na formação do leitor por meio de construção de repertório, do desenvolvimento de senso crítico, ético e estético, de oportunidades de reflexão sobre situações de produção e recepção e da exploração das potencialidades da linguagem literária. Propondo substituir a perspectiva escolar do ensino *sobre* literatura para um ensino *de* literatura e *por meio da* literatura, o autor defende que

o letramento literário substitui, com algum atraso em relação ao ensino de língua materna, tanto a parceria tradicional entre literatura e norma linguística inserida no ensino da gramática, quanto a história da literatura como forma de conhecimento da literatura, pela leitura literária (Cosson, 2021, p. 86).

Nessa proposta, o papel do professor é “essencialmente arquitetural” no sentido de conduzir as experiências de leitura “oferecendo andaimes” para atingir os objetivos traçados nessa arquitetura (Cosson, 2020, p. 190). Isso demanda criar condições para que os alunos compartilhem experiências literárias entre si e com outros leitores e planejar atividades para que essa comunidade se desenvolva progressivamente de modo a ampliar recursos *para* a leitura *por meio* da leitura, aprofundando conhecimentos da linguagem literária (Cosson, 2021).

Essas experiências constituem o eixo da aula e envolvem dois procedimentos, caracterizados como leitura responsiva e prática interpretativa, considerando que

a leitura responsiva consiste no registro da “resposta” que a literatura suscita no leitor, podendo assumir as mais diversas formas e usar os mais diversos suportes, desde que nunca se perca ou obscureça o elo entre o texto e o leitor (Cosson, 2020, p. 87).

Apostando “na índole responsiva do sentido” e que “aquilo a que nada responde se afirma sem sentido para nós” (Bakhtin, 2017 [1975], p. 41), é na escolha dos textos e na elaboração de atividades que o professor atua para ensinar e intensificar a atitude responsiva, antes, durante e após a leitura. A responsividade pressupõe que as escolhas pedagógicas privilegiem que estudantes produzam sentidos sobre o que foi lido, substituindo a perspectiva de uma educação bancária (Freire, 2013 [1974]), voltada para reproduzir conteúdos sobre a literatura, repetir interpretações autorizadas ou alcançar a mesma interpretação do professor. Logo, “o aluno é o principal agente do processo pedagógico” (Cosson, 2020, p. 191) e a complexidade da leitura não é apenas determinada pelo texto em si ou pela trajetória dos estudantes, mas também pelo modo de conduzir a experiência, proporcionando uma interação mais ou menos intensa com determinados aspectos das obras.

Com vistas a proporcionar um elo entre o texto e o leitor, uma das questões primeiras é considerar o repertório. O autor define repertório para além do texto em si, mas também como “elementos textuais, conceitos, convenções e procedimentos relativos ao manuseio da obra literária” (Cosson, 2019, p. 185), por exemplo, elementos estilísticos e traços convencionalmente rotulados de literários e catalisadores do caráter estético. Ele se caracteriza como *texto* (as questões da instância textual e da constituição de sua materialidade linguística), como *intertexto* (sua construção de significados em tessitura com o sentido de outros textos) e como *contexto* (suas condições de produção e recepção).

O critério de seleção de repertório, portanto, leva em conta esses aspectos partindo daquilo que o professor conhece a respeito dos sujeitos da aprendizagem. As atividades de leitura devem ser significativas para a constituição de um diálogo, de modo que “atendam às especificidades e à necessidade de experiência literária daquela comunidade de leitores” (Cosson, 2020, p. 196). É claro que, de certa forma, esse elemento é subjetivo, mas há aqui uma aposta no conhecimento crítico e analítico do professor em relação ao público que atende e aos textos que conhece. O que deve ser considerado, portanto, são as possibilidades de estabelecimento de uma leitura responsiva a partir do processo de letramento dos estudantes e das possibilidades de eles se apropriarem da linguagem literária.

Em termos de procedimentos, Cosson (2019) postula a importância da antecipação, momento em que o leitor realiza operações antes de entrar no texto, o que envolve as expectativas de leitura, os objetivos que o leitor estabelece para si mesmo e a postura que assume diante do texto a partir deles. Nas atividades do professor, isso constitui a construção da motivação: o momento para mediar a atribuição de sentidos ao ato de ler e o estabelecimento de laços com o texto, criando um ambiente de significância para aquela leitura para além do protocolo escolar. A esse momento sucede a apresentação da obra.

Em seguida, acontece a interpretação, momento que se divide em dois. A primeira interpretação é aquela individual, marcada pelo encontro do leitor com o texto; a segunda é momento externo, em que se efetiva a leitura responsiva e que consiste na “materialização da interpretação como ato de construção de sentidos em uma determinada comunidade” (Cosson, 2019, p. 65). As atividades, portanto, “devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, o seu registro” (Cosson, 2019, p. 66).

As formas sugeridas para tal fim são variadas; “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores” (Cosson, 2019, p. 68). Para isso, há sugestões tão diversas quanto debates, produção oral, resenha, desenho, júri simulado, feiras literárias, montagens teatrais, diários de leitura, ensaio crítico, entre outros. Em função dos registros produzidos, o professor pode “verificar o balanço final, ou seja, se o objetivo da leitura foi alcançado” (Cosson, 2019, p. 67).

Outro momento desse percurso é a prática interpretativa, que

demandará uma sistematização e um aprofundamento analítico dessa resposta, observando o texto, o contexto e o intertexto como objetos da leitura literária, objetos que postos em discussão desvelam as diversas camadas de sentido com que construímos a nós e ao mundo com palavras (...) (Cosson, 2020, p. 87).

Isso envolve atividades analíticas que consideram: *i)* a presença física do texto; *ii)* os sentidos sobre o mundo que ele permite produzir (referências e inferências); *iii)* a constituição dos leitores e as convenções literárias; e *iv)* a inserção em um horizonte histórico de produção. O aprofundamento da exploração desses aspectos se orienta para a ampliação dos conhecimentos voltados aos modos de ler literatura de cada comunidade de leitores, possibilitada pela elaboração de sentidos na intersecção entre texto, intertexto e contexto.

Em termos de formatações mais concretas de atividades, nas obras de Cosson (2019; 2020) há diversas sugestões; algumas já são mais conhecidas no chão da escola, como a divisão das atividades em momentos de pré-leitura, leitura e expansão. Mais especificamente, o autor detalha, com exemplos, dois modelos de sequências, a que chama básica e expandida. Ele também sugere o ensino por projetos orientados para produtos finais e/ou para interlocuções que extrapolem a sala de aula, como dramatização, ciranda de livros, júri simulado, varal poético, diários de leitura e feiras literárias.

Nessa exploração de suas obras, busquei evidenciar sua definição de letramento literário e como ele se intersecciona com o planejamento de práticas de leitura em sala de aula. Os licenciandos leram essas obras e aspectos de suas propostas emergiram, de modo implícito ou explícito, nos dados que analiso adiante.

Na outra obra lida no contexto do projeto, “Literatura na escola”, Amorim et al. (2022) exploram as formulações de Rildo Cosson e reelaboram aspectos desse enquadramento a partir da LA, propondo diálogos com os Novos Estudos dos Letramentos, a Pedagogia dos Multiletramentos e a perspectiva do Círculo de Bakhtin. Na concepção desses autores, a leitura literária se caracteriza

como aquela em que, diante do texto (social, política, cultural e historicamente situado) o leitor (igualmente situado) consegue reconstruir as dimensões cognitiva, ética e também estética de sua existência em sua sociedade (...) de modo que relações de poder macro e microsociais interferem em cada uma delas (...) decorre, assim como outras leituras, de uma integração sócio e historicamente situada, mas que como diferencial o alcance da dimensão estética da pessoa (Amorim et al. Silva, 2022, p. 73).

Essa definição ajuda a focalizar o ensino de literatura no “polo leitor” e, ao colocar em questão a dimensão cognitiva da leitura “como capacidade de processar informações e transformá-la em conhecimento” (Amorim et al., 2022, p. 70), os autores assumem uma visão interacional e integracional desse processo. Assim concebido, “o texto fornece pistas, indícios

de sentidos que devem ser completados pela informação que o leitor leva em conta no ato de leitura” (Amorim et *al.*, 2022, p. 71).

Essa forma de definir a leitura literária pode ser útil ao fazer do professor na medida em que salienta a dimensão estética como diferencial desse tipo de leitura; portanto, precisa ser mobilizada por atividades. Essa dimensão está ligada à percepção, à sensação e à sensibilidade provocada pela realidade recriada pela arte, o que possibilita enxergá-la de forma diferente. Os autores se apoiam na noção de exotopia, do Círculo de Bakhtin, para estabelecer como essa relação se efetiva, de modo que

a exotopia está relacionada à capacidade humana de, sem abandonar o lugar de existência, conseguir vivenciar o lugar do outro (....) mas leva consigo o que o constitui (sentimentos, valores morais, modos de interpretar). Dessa forma, ela completa o outro a partir de si, embora possua um excedente de visão que é só seu, formado da integração dos elementos de si e do outro (...), uma espécie de avaliação da experiência de deslocamento. Essa avaliação é o que completa a dimensão estética. A leitura literária é, nesse sentido, ampliação de espaços de existência (Amorim et *al.*, 2022, p. 72).

Logo, essa dimensão se conecta à responsividade porque busca orientar a questão estética da literatura não à apreciação do que é socialmente chancelado como artístico ou belo, mas à construção de sentidos que podem fazer o leitor elaborar critérios de apreciação a partir do que avalia da experiência estética. A proposta, portanto, é que o ensino de literatura se oriente também para um “território de desestabilizações”, encarando os objetos artísticos de modo que provoquem “tensões, vertigens e reflexões sobre quem somos, sobre a sociedade, o mundo e a vida”. (Amorim et *al.*, 2022, p. 106). Ademais, se a dimensão estética se dá na interação entre sujeito e objeto artístico, ela mobiliza a dimensão ética desse sujeito de modo que o conjunto de experiências mediadas pelos textos se somam “ao conjunto de saberes que moldam a pessoa que lê (...) influenciando a forma como ela lida com situações da vida real” (Amorim et *al.*, 2022, p. 71).

Os autores sustentam ainda a ressignificação e a pluralização do conceito, definindo

letramentos literários como movimentos contínuos, responsivos e ideológicos, de apropriação do texto literário como construção de sentidos sobre os textos, sobre nós mesmos e sobre a sociedade, o que envolve: 1) a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate, abertos a questionamentos e contestações; 2) a possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas — sempre ideologicamente guiadas — na integração com textos literários em diferentes contextos; e 3) um movimento exotópico de encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizadora do ser humano coisificado (Amorim et *al.*, 2022, p. 96).

Nessas condições, conduzir experiências de leitura pressupõe compreender que “o leitor sempre construirá diferentes atitudes e posicionamentos discursivos frente ao texto literário lido, de acordo com o contexto micro e macro onde se dá a leitura literária” (Amorim et al., 2022, p. 95) e que isso ocorre em um contínuo de “movimentos sócio-historicamente situados e de construção de sentidos” (Amorim et al., 2022, p. 97). Ao evidenciar os movimentos ideológicos da leitura, a obra evoca a perspectiva de Street (2014), de que as práticas de letramento são plurais, social e culturalmente determinadas, de modo que os significados que a escrita assume dependem dos contextos em que seus usos que ocorrem, o que envolve relações de poder. Os autores destacam a importância desse entendimento no contexto do ensino de literatura porque isso implica adotar uma perspectiva culturalmente sensível e compreender que essas práticas jamais serão neutras.

Essa visão se apoia ainda em Soares (2008) para caracterizar a leitura literária como ideológica, sempre “enraizada em e difusora de visões de mundo, veículos de inculcação de valores, podendo, portanto, ter efeitos e consequências diversos” (Soares, 2008, p. 30, *apud* Amorim e Silva, 2022, p. 85). Tendo isso em vista, enquanto processos contínuos e emancipatórios, os letramentos “podem abrir espaços para a construção de capacidades de não conformidade e de consciência crítica” a partir de uma prática problematizadora que questiona “quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes” (Amorim et al., 2022, p. 89). O enquadramento desses autores dialoga também com a Pedagogia dos Multiletramentos ao postular que importa considerar o pluralismo de identidades, de textos e de semioses nas práticas de sala de aula. Isso implica incorporar novas formas estético-literárias e novos suportes, além de levar em conta a hibridização de gêneros e de estilos e o papel do estudante como leitor-autor.

Desse conjunto de definições conforme propostas, um ensino que operacionaliza essa perspectiva envolve escolher textos e planejar atividades que: 1) se organizem em torno da compreensão de texto em debate, inclusive a respeito do que é chancelado como literário ou artístico em cada contexto sócio e historicamente situado; 2) ensejem atitudes responsivas e de integração com os textos sem perder de vista as práticas de letramentos como sociais e políticas; e 3) criem oportunidades de experienciar e (re)construir os sentidos de identidade e alteridade pela integração das dimensões cognitiva, ética e estética da leitura.

Em termos de como planejar e conduzir atividades, os autores consideram o caráter sócio-histórico-cultural, o caráter artístico e o caráter linguístico dos textos como aspectos a serem abordados em equilíbrio considerando que

É preciso ter ciência de que os dados linguísticos e históricos não valem se a experiência da leitura literária, assim como a simples e abstrata fruição não assegura o processo de construção do repertório de leitura do educando (Amorim et *al.*, 2022, p. 99)

Disso decorre que é importante que os estudantes ampliem conhecimentos em relação a esses aspectos tendo como referência a prática de leitura. Sobre o primeiro, importa refletir sobre “como determinada sociedade se organizava no momento histórico em que a obra era escrita (...) que temas e perfis eram mais recorrentes e até mesmo que temas e perfis foram invisibilizados ou retratados de maneira subalterna” (Amorim et *al.*, 2022, p. 23). Essa reflexão possibilita atribuir sentidos à produção do texto, mas não os determina:

É nesse ponto de incentivo que a intervenção/mediação do professor se faz mais necessária, quando, ao evidenciar o caráter responsivo e dialógico da literatura, ele desconstrói a ideia de que apenas o tempo histórico é suficiente para caracterizar uma obra; ao contrário, a obra pode ganhar muitos novos sentidos com seus novos leitores e novos contextos (Amorim et *al.*, 2022, p. 23).

Já em relação ao aspecto artístico, os autores propõem posturas pedagógicas que possam atuar para a superação da posição de contemplação e distanciamento. A partir de Jouve (2012), o entendimento estabelecido é que o que define a relação estética “não é a natureza do objeto apreendido, mas o tipo de olhar que se lança sobre ele” (Jouve, 2012, p. 16 *apud* Amorim et *al.*, 2022, p. 26). Isso posto, as atividades devem ajudar a construir os múltiplos sentidos dos textos levando em conta o papel dos leitores na legitimação (ou não) de sua qualidade. Ao longo do processo de aprendizagem, o objetivo é que os estudantes desenvolvam parâmetros para uma avaliação crítica e pessoal que seja consistente e tenha ancoragem no texto. Isso envolve tempo e construção de referências, representando um extenso processo que se realiza durante a trajetória escolar e além dela.

Outra conclusão decorrente dessa postura é a reiteração da necessária criação de um ambiente favorável e motivador para a entrada dos estudantes no mundo ficcional. Entre diferentes formas, há de se privilegiar, em algum momento, a produção literária, “de modo a permitir que o aluno se veja como um produtor de literatura”, por meio de paródias, adaptações, reelaborações, “entre outros procedimentos que denotam apropriação de textos literários” (Amorim et *al.*, 2022, p. 99).

O último aspecto diz respeito ao fato de que os textos literários, como produção principalmente verbal, têm em lugar mais evidente seu material linguístico. Por isso, esse material também se constitui como objeto de ensino:

A disposição das palavras, o uso (ou não uso) da pontuação, as adjetivações, a modalização discursiva, todos esses aspectos contribuem para construir o sentido global do texto; logo, seria importante trabalhar, também em sala de aula, os possíveis efeitos de sentido alcançados pelos autores na maneira como exploram o material linguístico (...) (Amorim et al., 2022, p. 31).

Entendendo que “o trabalho com textos na escola sempre será um pretexto, e isso não é um problema” (Amorim et al., 2022, p. 31), a questão que a obra discute é que os conhecimentos linguísticos devem estar subordinados a seu papel na produção de sentidos. Assim, “mesmo exercícios mais estruturais/tradicionais podem ter seu espaço, desde que a serviço da ampliação da possibilidade de interpretação e significação” (Amorim et al., 2022, p. 33).

A obra aborda também um tópico que se relaciona especialmente com o contexto em que esta pesquisa foi realizada. A partir da visão da educação libertadora de Freire (2018) e hooks (2017), há uma defesa de que

as práticas de letramentos literários não podem se desenvolver a despeito da vida, das questões sociais que latejam no mundo (...) literatura é o ponto de partida para a inauguração de múltiplas formas de enxergar o mundo e questionar o que nos foi sempre entregue como certo e indubitável (Amorim et al., 2022, p. 108).

Localizando essas práticas na escola pública de territórios periféricos, isto é, “fora dos eixos hegemônicos do poder” (Amorim et al., 2022, p. 110), os autores defendem que elas podem ser espaços de *reexistência*, desde que possibilitem questionar e resistir a violências ontológicas, sociais, culturais e estéticas que permeiam esses espaços. Para tal fim, o ensino de literatura incluir “vozes e expressões literárias que foram sempre silenciadas ao longo de nossa história” (Amorim et al., 2022, p. 103).

Além disso, ao eleger textos que possibilitem “conversar de modo mais direto com desejos e afetos de estudantes” (Amorim et al., 2022, p. 103), o objetivo é que eles “percebam a carga de vida que pulsa no texto literário” e formulem perguntas capazes “desestabilizar discursos e práticas hegemônicas que colaboram para sua opressão” (Amorim et al., 2022, p. 109-110). Para proporcionar a experiência da arte como território de resistência e reexistência de forma que os alunos compreendam *que suas vidas importam*, os autores propõem que

em especial na escola pública, onde a maior parte das populações periféricas se encontram, invista-se também em práticas de escrita literária, movendo-se da leitura e da discussão (...) para a compreensão sobre o processo de produção, no qual alunos podem agenciar suas identidades por meio das engrenagens do literário (Amorim et al., 2022, p. 112).

Desse modo, descentralizar o eixo das produções historicamente privilegiadas pela escola envolve incluir nas aulas “cantos que quase nunca encontram eco nos nossos materiais didáticos e currículos, cantos de negros, indígenas, pobres, favelados, homoafetivos, nordestinos, mulheres” (Amorim *et al.*, 2022, p. 104), inclusive as produções preteridas pelo mercado editorial. Para isso, é destacada a necessidade de não situar essas obras no lugar do exótico e de proporcionar experiências que apresentem essas vozes em posição de protagonismo.

Nessa exploração, selecionei aspectos da referida obra privilegiando questões que emergiram, de modo implícito ou explícito, nos discursos dos licenciandos. Quanto a formações mais concretas de atividades, ela também apresenta diversas sugestões. Em relação às propostas de Cosson, e em consonância com a ampliação de concepções a que a obra se propõe, os autores incluem repertórios mais contemporâneos e diversos em termos de semioses, autorias e temas. Por exemplo, há exemplos de práticas de leitura de produções historicamente marginalizadas, como as rotuladas como periféricas e de autorias negras e indígenas.

As obras discutidas nessa seção, guardadas suas diferenças, têm em comum o objetivo de dialogar diretamente com os docentes. Elas não se abstêm de considerar que, por mais que diversas dessas práticas já estejam recomendadas em outras produções e há certo tempo, as dificuldades de realizá-las se devem também a problemas bastante conhecidos pelos professores. Entre eles, está o curto período das aulas de literatura, a dificuldade de acesso a obras completas em volume suficiente, a falta de tempo para leitura e análise e para o planejamento, entre outros problemas. São sugeridas maneiras de lidar com essas dificuldades, como a leitura de textos curtos, a eleição de obras do Plano Nacional do Livro Didático-Literário, a organização de projetos de trabalho por grupos, entre outras possibilidades. Portanto, os participantes do projeto tiveram contato não só com os princípios que descrevi aqui, mas também com sugestões concretas e relatos de experiência que exemplificam como estruturar a prática pedagógica com foco na leitura literária em diferentes contextos.

Entendo que o estudo dessas obras ofereceu a esses licenciandos um repertório de conhecimentos relacionados ao ensino em que o papel do professor consiste em delinear a intencionalidade pedagógica considerando os alunos como leitores e sujeitos da aprendizagem, as obras como comunicação discursiva e os contornos das práticas de leitura como modos sócio-historicamente situados de ler. Da forma que o projeto foi concebido, a ideia era que esse repertório fosse mobilizado na condução das oficinas na EMEF enquanto processo de atribuição de sentidos para o fazer docente que ocorreria na interface entre o que foi estudado e o modo

de conduzir as atividades nas oficinas. Parto do pressuposto de que oportunizar esse tipo de mobilização é uma estratégia formativa essencial nas licenciaturas, tema que debato a seguir.

2.4 Questões da formação inicial

A licenciatura consiste na profissionalização docente em nível universitário (Tardif e Lessard (2009); Nóvoa (2017) delineia um objetivo para esse nível de ensino, que qualifica como *simples*: “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão” (Nóvoa, 2017, p. 1111). Partindo desse pressuposto, as licenciaturas deve(ria)m formar professores articulando teorias de diferentes áreas, incluindo as didáticas, e proporcionar espaços para elaborar sentidos para esses conhecimentos tendo como referência a atuação profissional. Essa ideia é apenas aparentemente simples e, em termos históricos mais amplos, pode ser considerada recente; ainda hoje, existem dificuldades para atualizar essa concepção em práticas curriculares.

Em primeiro lugar, não se pode perder de vista que o desprestígio político e econômico da docência e a desvalorização dos saberes que os professores produzem e utilizam têm efeitos nefastos no campo da formação inicial e continuada (Tardif, 2014). Isso afeta a procura e a continuidade na profissão e, ainda, as condições materiais para o desenvolvimento profissional. Imbernón (2022, p. 44) define esse desenvolvimento como “um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida na sua vida profissional”, o que envolve questões como carreira, estrutura, participação em decisões, entre outras. Saviani (2009, p. 153), na mesma esteira, observa que “as condições precárias de trabalho (...) dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”. Embora o foco desta tese esteja na formação inicial, destaco que políticas de Estado — sobretudo relacionadas a jornadas de trabalho e remuneração — são imprescindíveis para a profissionalização docente.

Nas licenciaturas, existem diferentes modelos formativos, que se transformaram significativamente ao longo do tempo. O objetivo da ampliação do acesso à educação básica no decorrer do século XX colocou em debate esses modelos. Nesse período, Saviani (2009) identifica a coexistência de dois paradigmas: um deles focado no domínio dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, que seria suficiente para o trabalho com o ensino, e o outro incluindo o domínio de conhecimentos didático-pedagógicos. Gatti et al. (2019) explicam que os cursos dedicados à formação de professores naquele século foram marcados pelo modelo 3+1, em que a formação geral era somada à formação pedagógica específica, cultura “que se

enraizou nas instituições” (Gatti et al, 2019, p. 23). A redemocratização do país impulsionou o tema da profissionalização, que obteve avanços mais concretos apenas na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (Gatti et al., 2019).

Essa lei estabeleceu a formação docente em nível superior e, nos últimos vinte e três anos, o Conselho Nacional de Educação publicou quatro resoluções para regulamentá-la. Oliveira, Souza e Perucci (2018) demonstram que os movimentos de inclusão e exclusão da sociedade civil organizada (associações acadêmicas, sindicatos e outras entidades de classe, bem como entidades privadas) no processo de construção dessas diretrizes ao longo das últimas décadas resultaram em um movimento de “zigue-zague” teórico-conceitual e político. Isso, na história recente, deu origem a reformulações curriculares pouco producentes do ponto de vista da maturação dos debates e da avaliação dos resultados.

De todo modo, Saviani (2019) constata que, do ponto de vista mais geral desses documentos e das Ciências da Educação, parece ter sido superada a concepção de que o domínio dos conteúdos das áreas específicas de conhecimento é suficiente para o exercício da profissão. Em paralelo, Gatti (2014, p. 39) percebe que parece haver um consenso de que é necessário um distanciamento do modelo acadêmico aplicacionista que entende que as licenciaturas devem se organizar “como adendo dos bacharelados”.

No entanto, Gatti et al. (2019) identificam que uma característica comum das reformas nas políticas de formação e das mudanças curriculares consiste na dificuldade de equilibrar conhecimentos de área específica da docência e conhecimentos pedagógicos. Saviani (2019) relaciona esse problema com a separação entre as instituições formativas e as escolas e com os paradoxos que contrapõem teoria e prática e conteúdo e forma. Nessa esteira, Perrenoud (2002, p. 23) aponta que, nesse modelo marcado por cisões, os formadores se dividem entre aqueles que são responsáveis pelas disciplinas específicas e aqueles que “acolhem e preparam estagiários para o trabalho de campo”, assumindo a tarefa de “iniciá-los nos ‘ossos do ofício’”.

O resultado da persistência dessa problemática, de acordo com Tardif (2014), é que os professores muitas vezes passam pela formação inicial sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino e, nas primeiras vivências profissionais, consideram que o trabalho se torna um muro contra o qual se chocam os saberes universitários. Conforme constata NÓVOA (2017) e Tardif (2014), os saberes elaborados durante a experiência escolar não raro contradizem as proposições teórico-metodológicas com que os docentes são confrontados na graduação. Assim, tão logo começam a trabalhar, no contexto de urgência e de adaptação intensa que vivem nesse início, são reativadas crenças e maneiras de ensinar relacionadas a essa experiência — tendência que muitas vezes é reforçada pelos colegas (Tardif,

2000). Disso decorre que não é trivial que os professores afirmem que “aprendem a trabalhar trabalhando”.

Esse fenômeno atrapalha o processo histórico das mudanças de paradigmas educacionais, uma vez que a educação bancária (Freire, 2013 [1974]) ainda encontra um lugar legitimado na estrutura tradicional dos espaços escolares e acadêmicos (hooks, 2017). Com isso em vista, o objetivo principal da formação inicial comprometida com “renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor” (Tardif, 2000, p. 13) é oportunizar que os saberes se transformem, se direcionando para práticas propiciadoras de aprendizagem significativa. Sem isso, é difícil que mudanças paradigmáticas tenham maior alcance.

Zeichner (2008) identifica outra consequência de modelos formativos que não têm como referência a atuação profissional, que consiste no processo doloroso de inserção na profissão. Nesse período, a busca por construção de estratégias efetivas para o ensino, levando em consideração a complexidade das interações na sala de aula, pode se constituir como um sentimento de que os problemas reais, aqueles não tratados durante a graduação, são enfrentados apenas por aquele indivíduo. Isso pode se tornar (mais um) fator de esgotamento docente.

Como resposta às lacunas desse modelo, o mercado se apresenta como pedagogo, na forma de conglomerados educacionais (Frigotto, 2021). Eles buscam arbitrar políticas públicas e assentam sua atuação na pretensa aceleração de mudanças nas didáticas e, em virtude de seus interesses particulares, privilegiam uma educação alinhada à formação de capital humano. Isso ocorre por meio da “passagem para grupos privados de funções pedagógicas, curriculares ou formativas” (Nóvoa, 2017, p. 1110), muitas vezes na forma de “instituições filantrópicas” (Antunes, 2022, p. 1054). É possível observar esse fenômeno no aumento de parcerias de redes municipais e estaduais com empresas privadas. Esses grupos, muitas vezes, pautam o debate público sobre transformações nas metodologias de ensino e oferecem um modelo aparentemente útil aos professores pelo *treino de técnicas do bem ensinar* (Frigotto, 2021), orientadas para metodologias vendidas como ativas e/ou para a adoção de sistemas de ensino e apostilas padronizadas.

Considero, com Perrenoud (2002, p. 12), que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas”. Tendo esse cenário em vista, é essencial não aderir a um modelo neoliberal de formação de capital humano ao propor que a formação inicial se oriente para a profissionalização. É necessário, como propõe Nóvoa (2019, p. 13), se opor a “modelos praticistas” que apresentam uma visão limitada de que a formação consiste apenas na prática, no chão da escola. Avalio que, advindos de lados aparentemente opostos, tanto os modelos

fragmentados ou aplicacionistas quanto os modelos praticistas podem desembocar em um mesmo estado de coisas: a manutenção, na educação superior e na educação básica, de uma perspectiva bancária e transmissivista.

Nessa esteira, Tardif (2000) defende que a formação inicial deve se organizar a partir de um repertório de saberes de diversas naturezas e que é necessário possibilitar que os futuros professores traduzam esses conhecimentos em instrumentos de reflexão e discernimento. O objetivo é que eles sejam capazes de estabelecer objetivos para seu trabalho e eleger meios para chegar a eles. Me alinho a esse posicionamento, entendendo que “em oposição ao pensamento tecnoprofissional situado apenas no âmbito dos meios” (predominante hoje nas parcerias público-privadas), “a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados” (Tardif, 2000, p. 9).

Nóvoa (2017, p. 1108) explica que, nos anos 1990, produções sobre reflexividade se disseminaram e trouxeram “avanços significativos para o campo da formação docente” nessa direção. Esses avanços se fazem presentes hoje nos trabalhos acadêmicos e nas instituições de Ensino Superior; no entanto, esse pesquisador avalia que

nos últimos anos, tem vindo a crescer um sentimento de insatisfação, que resulta da existência de uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores, como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas, como se a nossa elaboração académica pouco tivesse contribuído para transformar a condição socioprofissional dos professores (Nóvoa, 2017, p. 1108)

No mesmo sentido, ao analisar experiências formativas em contextos contemporâneos no Brasil, Tartuce, Davi e Almeida (2021, p. 17) afirmam que “a importância de se articular teoria e prática e de desenvolver a reflexividade nos cursos de formação inicial é ponto consensual”. No entanto, as autoras consideram que esse consenso não se reflete de modo decisivo na realidade das licenciaturas — porque ainda predominam estratégias formativas que não levam isso em conta — e identificam que “há questões de estrutura e organização dos cursos que impactam fortemente essa possibilidade de institucionalizar a integração teoria-prática” (Tartuce, Davis e Almeida, 2021, p. 17).

Essa problemática tem ocupado largo espaço nas diretrizes curriculares nacionais e na discussão acadêmica. No contexto imediato, ela deve(ria) também estar em evidência nas instituições de ensino superior devido às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, 2024). Da Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019) para a Resolução CNE/CP Nº 4 de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024) houve

mudanças substanciais relacionadas à posição que a prática profissional deve assumir nos currículos. O documento define que

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, **os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência** e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma **a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente** (Brasil, 2024, p. 3, grifo meu).

Embora alguns desses termos já aparecessem no documento anterior, as novas diretrizes se afastam da matriz de competências e habilidades e do ideário da autoformação que se fazia ver nele, estabelecendo que as instituições têm papel preponderante na formação pela socialização profissional e que devem proporcionar a construção de conhecimentos de modo ativo e crítico. Além disso, o documento define que

Art. 6º A formação inicial de profissionais do magistério da educação escolar básica deve assegurar uma base comum nacional, pautada:

- I - pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente;
- II - pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, organizado a partir da práxis como expressão da articulação entre teoria e prática; e**
- III - pela necessidade de assegurar a socialização profissional inicial dos licenciandos, considerando às múltiplas realidades e contextos sociais em que estão inseridas as instituições de Educação Básica**, suas diversificadas formas de organização e as características, necessidades e singularidades dos estudantes (Brasil, 2024, p. 3, grifo meu).

A partir desse entendimento, o documento organiza a base comum de forma que as vivências práticas aparecem em todos os núcleos estruturantes dos currículos, entendidas como atividades proporcionadas pelas instituições para que os licenciandos se “aproximem do exercício profissional docente” (Brasil, 2024, p. 11). No Núcleo I, dos Estudos de Formação Geral, na forma de “observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos, experiências pedagógicas e de situações de ensino e aprendizagem em instituições de Educação Básica” (Brasil, 2024, p. 10); no Núcleo II, de Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos, na forma de “mobilização de vivências práticas dos licenciandos em atividades que os aproximem do exercício profissional docente” (Brasil, 2024, p. 10); no Núcleo III, das Atividades Acadêmicas de Extensão, na forma de “projetos

integradores de práticas educativas entre os licenciandos e a comunidade escolar” (Brasil, 2024, p. 10); e, por último, no Núcleo IV, do Estágio Curricular Obrigatório.

Sobre os estágios, o documento (Brasil, 2024, p. 11) define que deve “ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre”. Ele se caracteriza por atividades progressivas de observação e de atuação em contextos da educação básica, que devem incluir múltiplas oportunidades de discussão e “de receber devolutivas” sobre elas. Desse modo, devem “estar claramente articuladas às disciplinas que envolvem a prática de ensino” e demandam o acompanhamento de formadores.

Isso, sem dúvida, põe em evidência a necessidade de as instituições elaborarem modos de estruturar essas práticas considerando as possibilidades (e limitações) de contexto e, ainda, implica (re)pensar questões relacionadas à formação e à atuação profissional de formadores. Conforme afirma Perrenoud (2002, p. 12), modelos formativos são colocados em prática a depender “da luta política e dos recursos econômicos”, isto é, o engajamento dos formadores, bem como as condições materiais e de trabalho também vão atuar para que essas Diretrizes tenham consequências significativas ou não. No que tange à postura dos formadores, concordo com esse pesquisador quando ele defende que é necessário que todos se sintam “igualmente responsáveis pela articulação teoria-prática” (Perrenoud, 2002, p. 23), e as novas diretrizes apresentam essa concepção.

A partir de minha vivência profissional e da discussão empreendida nesta seção, tenho motivos para acreditar que, além de condições práticas para que diálogos produtivos nesse sentido ocorram, de fato, alguns formadores acreditam mesmo que “os ossos do ofício” são responsabilidade dos professores de estágio. Interpreto que um dos obstáculos mais críticos para isso se efetivar é que, do mesmo modo que os professores muitas vezes recorrem aos modelos de ensino que conheceram a partir de sua escolarização, formadores, não raro, se ancoram nos modelos que vivenciaram na graduação.

A esse respeito, me alinho a Tartuce, Davis e Almeida (2021, p. 8): entender a formação desse modo não significa que todos os formadores devem ter a mesma visão sobre a profissão ou sobre o ensino e a aprendizagem, mas sim que é necessário que todos trabalhem na elaboração de um “modelo integrado e coerente”. Isso, por sua vez, demanda reconhecer “a complexidade das situações profissionais e, por isso mesmo, a necessidade de o professor ser capaz de exercer seu juízo ao vivenciá-las”. Além disso, há motivos para acreditar que isso *possa* acontecer porque isso já acontece:

apesar dos entraves de ordem mais macro, há iniciativas realizadas por formadores em cursos de formação inicial que conseguem promover a unidade entre teoria e prática e favorecer a aproximação do licenciando com a escola – e isso não apenas nas disciplinas de estágio (Tartuce, Davis e Almeida, 2021, p. 17).

Na análise dessas iniciativas, as autoras concluem que o “movimento teórico-prático” se beneficia “de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares”, pois elas possibilitam “se aproximar do real (...) coconstruindo as teorias aprendidas (...). Assim, a conclusão é que “o fazer concreto, orientado pelo saber teórico” integra e consolida a formação do profissional (Tartuce, Davis e Almeida, 2021, p. 17).

Os modos como as licenciaturas em Letras abordam essa movimento teórico-prático no que tange a formação para o ensino de literatura são um tema para o qual se voltam diversos pesquisadores (por exemplo, Buccini, 2024; Castanho, 2012; Neitzel, Pareja e Santos, 2022; Segabanazi e Lucena, 2020; Scheffel, 2017, Sousa, 2020). Os desafios que se se apresentam dialogam com as questões mais gerais discutidas até aqui e podem ser resumidas como: *i*) modos de formar professores enquanto leitores em formação, isto é, apostando na isomorfia dos processos pedagógicos nas instituições de ensino superior e de ensino básico; *ii*) formas de articular, nos currículos, saberes de língua e literatura e de teoria, crítica e historiografia, tendo como referência a prática profissional; e *iii*) maneiras de organizar de experiências para mitigar a ausência ou a insuficiência de saberes das didáticas da literatura pela articulação entre teoria e prática em espaços outros que os estágios obrigatórios.

Nessa esteira, no contexto de uma análise de currículos de diversos cursos de Letras, Castanho (2012) elabora um objetivo para essa formação com o qual me alinho. Ele consiste em criar condições para que o futuro professor aprenda sobre literatura e compreenda

também as razões para ensiná-la, como ensiná-la, [de modo que] pudesse, ao lado desses saberes, vivenciar, por meio do diálogo entre a universidade e a escola, experiências reais de ensino da literatura na educação básica. A junção desses fatores, certamente, contribuiria para resultados positivos no panorama do ensino da literatura (Castanho, 2012, p.169).

Tendo isso em vista, considero que os saberes envolvidos na promoção da leitura literária fazem parte da profissionalidade do licenciado em Letras e, portanto, devem ser integrados aos currículos das licenciaturas. Essa integração implica um repertório de saberes, que são mais efetivamente mobilizados quando incluem fazeres concretos orientados por saberes teóricos. Logo, entendo que produzir inteligibilidades sobre como isso aconteceu no projeto que conduzi pode contribuir para minha atuação como formadora e, em diálogo com produções sobre ensino de literatura e sob a ótica do(s) letramento(s) literário(s) conforme

discuti, pode ajudar a (re)pensar a atuação de formadores como eu, comprometidos com a afirmação da *metamorfose das didáticas*, sobretudo considerando o debate de reformulações curriculares no curso de Letras.

Além disso, como formadora consciente do cenário de esgotamento docente, possibilitar a construção de estratégias efetivas para o ensino — considerando a complexidade do ambiente escolar — significa assumir um compromisso com esse direito de aprendizagem dos licenciandos. Entendo que esse compromisso deve(ria) ser encarado como referência de toda a formação, sem jamais perder de vista que “a construção de uma identidade profissional e disciplinar requer a apropriação de saberes teóricos ou metodológicos extensos” (Perrenoud, 2002, p. 20). Especificamente no território do IF em que atuo, já caracterizado por pessoas que entram cedo no mundo do trabalho e em posições precarizadas (e que expressam como objetivo profissional, majoritariamente, atuar na escola pública), considero esse posicionamento radicalmente necessário.

Durante minhas conversas com esses futuros professores, a maioria deles relata que, de fato, vivenciou a predominância de modelos de ensino que não privilegiaram as práticas de leitura literária durante sua escolarização. É bem provável que encontrem, entre seus pares na escola, profissionais mais experientes que também orientam seu trabalho por esses modelos. Por isso, é fundamental que conheçam outros modos de conceber esse ensino em uma formação que “é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade” (Perrenoud, 2002, p. 21).

Nessa direção, acredito que os institutos federais, de modo geral, têm condições objetivas de avançarem significativamente para uma formação referenciada pela atuação profissional; do meu ponto de vista, condições que são mais expressivas do que nas universidades. Isso se dá por múltiplos motivos; dentre eles, destaco aqueles que creio que se fazem ver nesta tese pelo modo com que foi possível que eu conduzisse o processo formativo em tela⁸. Em primeiro lugar, a caracterização do ensino e a função social que essas instituições exercem nos contextos locais e em relação ao público que atendem é um fator favorável, já que, desde sua criação, os institutos federais se propõem à formação profissional conectada aos territórios em que se situam. Disso decorre o que avalio que, em segundo lugar, também favorece o avanço de modelos formativos nas licenciaturas: o fato de que a conexão entre atividades de ensino, pesquisa e extensão faz parte do cotidiano dessas instituições e são requeridas pelo próprio regime de trabalho do Magistério no Ensino Básico, Técnico e

⁸ Essas questões se fazem ver especificamente no Capítulo 3, em que caracterizo o território em que a pesquisa foi realizada, bem como discorro em maior detalhe a história do projeto que consistiu no contexto da pesquisa.

Tecnológico. Desse regime, por sua vez, decorre o que considerado, por último, relevante para considerar os institutos federais como espaços privilegiados de formação docente. Tenho motivos para crer que o fato de que nós, formadores, sermos também professores da educação básica (ainda que em condições diversas daquelas encontradas nas demais escolas públicas) nos proporciona compartilhar a identidade profissional, pelo menos em certa medida, com aqueles sujeitos que formamos, ou seja, com menor risco de perder de vista os aspectos específicos e incontornáveis desse exercício profissional.

Isso considerado, e destacando novamente que isso não significa aderir ao praticismo, compartilho a perspectiva de Kleiman (2019, p. 17-18): “se é exigido da escola que forme sujeitos autônomos e emancipados e não autômatos, o ensino superior deve também formar professores que não se limitem a ‘aplicar’ teorias impostas pela academia”. Por isso, me proponho a analisar o processo formativo dos participantes da pesquisa a partir da mobilização de saberes profissionais que ocorreu durante esse processo, sobre a qual discorro a seguir.

2.5 Mobilização de saberes

Utilizo termos como “repertórios de conhecimentos” e “aportes teórico-metodológicos” para definir o papel dos ELL no processo formativo analisado e denomino de vivência prática a atuação de Murilo e Breno nas oficinas na EMEF como modo de referenciar as duas partes do projeto. Entretanto, entendo que

as práticas educacionais são atos culturais realizados em um coletivo, portanto associadas a alguma teorização, elaborada ou não, mais consciente ou não (...). Pensar as práticas educacionais em contexto e em sua dinamicidade demanda (...) uma compreensão da unidade teoria–ação–relação–percepção–sensibilidade situacional–processo de escolha–comunicações–mudanças/cristalizações. Elas podem envolver técnicas e tecnologias, mas, dinamicamente, estas são colocadas em prática com os sentidos do encaminhamento concreto das relações estabelecidas entre docentes e alunos (Gatti, 2020, p. 17).

Tendo em vista esses “sentidos do encaminhamento concreto”, Gatti (2014, p. 43), também postula que a mobilização de saberes ocorre pela “integração de modos de agir e pensar”. Isso vai além de questões operativas e técnicas, pois

inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos (Gatti, 2014, p. 43).

Essa integração, que caracteriza a mobilização de saberes, é o que diversos autores defendem que ocorre nas práticas situadas e por processos de reflexão sobre elas. Para Tardif (2014), os saberes que servem de base para o ensino abrangem uma grande diversidade de objetos, de modo que são plurais, compósitos e heterogêneos. Eles são partilhados, socializados e transformados na interação, já que “ensinar é agir com outros seres humanos” (Tardif, 2014, p. 13). No mesmo sentido, Corsino (2015, p. 404) afirma que esses conhecimentos são produzidos pelos professores enquanto “formas de ensinar forjadas na relação com o conhecimento e com o outro que aprende” e que “emergem do diálogo entre teoria e prática e ampliam este diálogo”. Assim,

A intencionalidade do trabalho pedagógico exige do professor pensar um planejamento contextualizado, cuja historicidade se faz entre o já construído e o porvir. Um pensar na tensão entre a retrospectiva e a prospecção, já que o processo de apropriação de conhecimento pelos sujeitos, embora seja singular, é mobilizado pelo outro, se dá em rede e também em saltos e rupturas (Corsino, 2015, p. 415).

Por isso, a mobilização de saberes é um processo contínuo, porque eles estão sempre sob (re)avaliação, e se caracteriza pela atribuição de sentidos a conjuntos de conhecimentos (pela sua seleção, utilização, avaliação e tradução) quando são vivenciadas situações de trabalho (Tardif, 2000). Desse ponto de vista, os conhecimentos entendidos como teóricos, que, no caso das licenciaturas em Letras, provêm de áreas diversas — da linguística(s), das literaturas, da educação, das didáticas —, podem ser mobilizados por vivências práticas.

Todo esse saber tem potencial, enquanto prática social, de ajudar a internalizar disposições para aprender pela experiência (hooks, 2017) desde que, no processo educativo, consigamos fazer desvelar “o processo pelo qual as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e práticas sempre refletem alguma filiação teórica” (Zeichner, 2008, p. 540). A teoria, assim considerada, ainda que se confronte com a história escolar e pessoal dos licenciandos, pode possibilitar “imaginar mundos possíveis”, se tornar uma “experiência vivida de pensamento crítico, de reflexão e de análise” (hooks, 2017, p. 85). Isso é particularmente relevante no caso daqueles que vivenciaram modelos enciclopédicos ou historiográficos em suas aulas de literatura ou sempre viram a leitura literária como uma prática hermética, ou, ainda, tiveram majoritariamente experiências escolares calcadas em modelos autoritários e excludentes. A aposta é que a mobilização de saberes pode ajudar a “desenvolver formas de compreender as racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino para auxiliar a tomada de decisões que vão ao encontro das necessidades dos estudantes” (Zeichner,

2008, p. 538). Esse enquadramento dialoga com a perspectiva do ensino de literatura que assumo. Nesse sentido, concebo que

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter (Zeichner, 2008, p. 546)

Logo, se “o lugar de produção dos conhecimentos didáticos é a própria prática pedagógica” (Corsino, 2015, p. 404), as licenciaturas podem atuar para que os futuros professores desenvolvam “os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na prática real) que permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (Tardif, 2014, p. 39).

Na sedimentação de *habitus*, há “um efeito cumulativo e seletivo de experiências anteriores em relação a experiências subsequentes” (Tardif, 2014, p. 70). Nessa esteira, Perrenoud (2002) afirma que

A formação de bons principiantes tem a ver acima de tudo com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso. [...] a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação (Perrenoud, 2002, p. 17).

Para esse autor, a mobilização de saberes envolve processos de incorporação e transferência, que se efetivam quando os professores refletem sobre seu trabalho. Essa reflexão pode ocorrer de três formas: no calor da ação (enquanto os professores trabalham e tomam decisões), distante do calor da ação (quando professores avaliam e planejam o trabalho), e aquele que recai sobre o sistema de ação como *habitus* (em que professores questionam estruturas e fundamentos de suas ações enquanto conjunto). Desse modo, Perrenoud (2002) propõe que esses processos reflexivos também orientem a formação, proporcionando o desenvolvimento da metacognição e da metacomunicação dos licenciandos. Em sentido análogo, Corsino (2015, p. 416) defende que “uma prática pedagógica reflexiva e comprometida com a mudança, com a participação cultural e social dos estudantes” se ancora no planejamento e na avaliação do trabalho. Essas atividades permitem elaborar sentidos para a tensão entre previsibilidade e imprevisibilidade que caracteriza o fazer docente.

Na mesma direção, Freire (1996) afirma que

na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 39)

Tudo isso considerado, entendo que as vivências nas licenciaturas, acompanhadas de oportunidades de reflexão sobre elas, podem ensejar a mobilização de saberes na interface entre o que os licenciandos experienciaram na escola, o que gostariam de fazer (e/ou o que as teorias apontam como ideal) e o que é possível em função do que Perrenoud (2002) chama de “imagem realista” do trabalho docente: reconhecer problemas, encarar dilemas e tomar decisões.

Com esse entendimento, meu objetivo é analisar como Murilo e Breno mobilizaram saberes durante o projeto. Para tal fim, assumo a proposta de Tardif (2000), de que esse tipo de estudo é possível a partir da consciência discursiva dos professores: aquilo que eles dizem a respeito de suas atividades (objetivos, motivos, justificações, intenções, razões etc.), e os instrumentos de geração de dados implicaram a produção de discursos sobre o trabalho na EMEF. No próximo capítulo, discorro os procedimentos metodológicos adotados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao desenhar a pesquisa, busquei me incluir na LA que se entende como “uma área que se interessa por problemas da vida social na qual a linguagem tem papel central” (Kleiman, Vianna e Grande, 2019, p. 731). Assumo a linguagem como “evento interacional em si e como uma atividade conjunta de constituição de sentidos” (Ostermann e Guimarães, 2019, p. 691). Sob essa ótica, os estudos da LA

se sustentam em arcabouços teóricos que enfocam contextos situados (...) nas quais a língua e o discurso são utilizados por agentes sociais que assumem posições enunciativas, atribuem e (re)negociam sentidos, constroem identidades. Para estudar essas situações, a pesquisa em LA mobiliza metodologias analíticas que concebem a linguagem em uso (Kleiman, Vianna e Grande, 2019, p. 731).

Uma vez que volto meu olhar para um processo formativo, utilizo uma abordagem qualitativa, interpretativista, flexível e *data-driven* como define Hammserley (2013), típica de investigações que têm processos sociais como objeto de estudo. Disso decorre que o contexto de geração de dados e o papel de cada participante têm alta relevância para a análise. Nesse tipo de pesquisa em LA, importa considerar que “a percepção, a memória, a compreensão, a inferência interessam, pela sua potencial contribuição para entender e oferecer soluções para o problema social” (Kleiman, Vianna e Grande, 2019, p. 739). Tendo em vista que o caráter intervencionista é inerente aos objetivos de investigação nesse enquadramento, tanto o processo investigativo quanto a formulação do projeto “Práticas de letramento literário na escola” partem daquilo que considero relevante, localmente, para minha atuação profissional e, no cenário da produção sistemática de conhecimento, para a formação inicial em Letras. Consequentemente, minha subjetividade exerce papel essencial.

No Quadro 1 apresento uma síntese do desenho da pesquisa, visando à compreensão da relação entre objetivo geral, objetivos específicos, instrumentos e procedimentos analíticos. Em seguida, organizo este Capítulo a partir dos seguintes temas: na seção 3.1, discorro sobre o contexto e os participantes; na seção 3.2, descrevo os instrumentos de geração de dados; por fim, na seção 3.3, estabeleço a unidade de análise a partir do ISD.

Quadro 1 - Síntese do desenho de pesquisa

Objetivo geral: analisar como foram mobilizados saberes para o ensino de literatura a partir das representações do agir elaboradas pelos licenciandos durante esse processo formativo.	
Instrumentos e objetivos específicos	Procedimentos analíticos e critérios de inclusão de dados
Entrevistas	▪ Transcrição e identificação de segmentos temáticos em ambas as entrevistas em que são verbalizadas representações do agir em torno de temas afins; ▪ Seleção de segmentos sobre temas que, por sua frequência, dão pistas de serem relevantes da perspectiva dos participantes; ▪ Análise das representações nesses segmentos, voltada para como as dimensões do agir (intencionalidades, razões e recursos) emergem de modo diferente na primeira e na segunda entrevista; ▪ Análise de como aspectos dos ELL são operacionalizados, implícita e explicitamente, nessas representações; ▪ Organização dos segmentos em um conjunto de excertos que avaliei como significativo para o exame do processo de mobilização de saberes.
Examinar representações do agir relacionadas ao ensino de literatura produzidas pelos licenciandos antes e depois da vivência prática, investigando: i) como elas se modificaram e ii) como aspectos dos ELL figuram nelas.	
Gravações das reuniões	▪ Transcrição e identificação de interações em que aspectos envolvidos nas representações transformadas são tematizados e debatidos pelo grupo; ▪ Seleção e análise de excertos que fornecem pistas de processos de tomada de consciência sobre os sentidos do agir em debate; ▪ Seleção de excertos que julguei relevantes para compreender o processo de mobilização de saberes.
Analisar discursos produzidos nas reuniões em que se evidencia um debate interpretativo envolvendo aspectos das representações que se modificaram, examinando: i) como emergiram esses debates e ii) como esses debates se relacionam com as representações modificadas.	

Fonte: Elaboração própria

3.1 Contexto e participantes

O contexto da geração de dados consistiu em um projeto que realizei na instituição em que atuo, um instituto federal (IF), onde leciono disciplinas da área de linguagens no EM e da área de metodologias e práticas de ensino na Licenciatura em Letras. Esse projeto, intitulado “Práticas de letramento literário na escola”, foi submetido a edital de fomento institucional no âmbito de propostas indissociáveis (isto é, abrangendo simultaneamente ensino, pesquisa e extensão). Participaram dele dois bolsistas, licenciandos em Letras, que debateram obras relacionadas ao ensino de literatura com foco na perspectiva dos ELL. Depois, eles planejaram

e executaram oficinas de leitura literária em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF) no mesmo território em que o IF se situa.

Assumo a perspectiva de uma pesquisa situada e comprometida com seu espaço social, parâmetros propostos por Kleiman, Vianna e Grande (2019) na definição de estudos interpretativos na LA; portanto, a contextualização em níveis micro e macro é essencial. À vista disso, nesta seção, conto a história desse projeto, descrevendo também o território do IF e da EMEF. Depois, caracterizo os participantes, incluindo informações sobre trajetórias formativas e experiências profissionais e discorro mais profundamente sobre a estrutura do projeto, localizando os instrumentos de geração de dados.

Antes disso, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, descrevo os cuidados éticos adotados: os dois participantes foram previamente convidados a participar da pesquisa e, oralmente, foram informados sobre os objetivos da investigação, assentindo com a condução de duas entrevistas e com a gravação das reuniões do projeto. Em seguida, o plano de trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos⁹, pelo qual foi aprovado. Em acordo com os parâmetros estabelecidos pela instituição, eles foram informados sobre os benefícios e riscos de sua participação, bem como da condição de anonimato em qualquer manifestação pública sobre a pesquisa. Seu consentimento foi formalizado mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e foi garantido seu direito de optar por se retirar da pesquisa a qualquer tempo. Desse modo, nesta tese os licenciandos são nomeados de modo fictício, assim como os estudantes a que eles se referem nos excertos analisados. As gravações em áudio e vídeo foram acessadas apenas por mim e posteriormente transcritas já observando a condição de anonimato. Do mesmo modo, as instituições foram nomeadas genericamente a fim de garantir sua privacidade.

Tanto o IF quanto a EMEF se localizam em um bairro periférico e historicamente estigmatizado de uma capital do sul do Brasil. Situado a cerca de 25 quilômetros do centro da cidade, sua história data do final da década de 1960, quando o território foi eleito pela prefeitura para realocação compulsória de populações majoritariamente negras residentes em áreas de maior valorização imobiliária da cidade. Hoje é o bairro com maior densidade demográfica do município e com maior concentração de população autodeclarada preta e parda, além de apresentar renda *per capita* menor do que a metade da média geral da cidade. Devido à insuficiência de políticas públicas habitacionais e de desenvolvimento urbano, essa população enfrenta problemas no acesso a direitos e serviços básicos. Cada microrregião em que o bairro

⁹ Registrado na Plataforma Brasil sob o número nº 58726622.6.0000.5344.

se divide conta com diversas organizações comunitárias, de modo que existe um intenso histórico de mobilizações pela garantia desses direitos. Isso também compõe a história do IF e da EMEF, uma vez que a existência de ambos é resultado da luta de movimentos sociais articulada ao embate institucional de parlamentares de esquerda nos níveis municipal, estadual e federal.

Logo, o espaço social se caracteriza como *periférico* nos termos definidos por D’Andrea (2020, p. 26): decorre dos “limites geográficos e dados socioeconômicos” do bairro e também do compartilhamento de experiências sociais (não homogêneas, mas afins) de seus moradores, que incluem a consciência periférica. Essa consciência nasce do “processo social e histórico que colocou em relevo o debate sobre o território e produziu sujeitas e sujeitos periféricos capazes de entendimento de sua condição urbana e de uma prática política em prol do território” (D’Andrea, 2020, p. 26).

Nesse contexto social mais amplo se localiza o contexto específico da pesquisa. A EMEF, lugar onde trabalhei por cinco anos, funciona há vinte e três anos e é frequentada por estudantes do entorno mais próximo, que se caracteriza geograficamente por empreendimentos de moradia popular e ocupações urbanas. Oferece vagas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Já o IF, onde ingressei em 2020, oferece vagas em cursos técnicos de nível médio (integrados e subsequentes ao Ensino Médio regular), abrangendo também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Oferece, ainda, cursos de Educação Inicial e Continuada de níveis fundamental e médio. Em nível superior, oferta tecnólogos da área de gestão, tecnologia, desporto e lazer, além da Licenciatura em Letras. Essa última tem duração de oito semestres, com ingresso de 35 estudantes por ano, e as aulas ocorrem no período noturno.

A instituição atende a diversos públicos, mas, sobretudo, moradores dessa comunidade, das comunidades periféricas do entorno e do extremo sul do município. Essa zona é a de ocupação mais recente, marcada por uma urbanização incipiente. A ampla maioria dos acadêmicos são trabalhadores já inseridos no mercado de trabalho, e essa caracterização tem relação com o fato de ser o único curso de Letras noturno oferecido por uma instituição pública dessa capital e de sua região metropolitana. É comum, ainda, os estudantes apresentarem um hiato entre a finalização do Ensino Médio e a entrada no curso, ou terem feito cursos profissionalizantes de nível médio ou superior nesse ínterim. Essa caracterização permite compreender em torno de que identidades sociais e territoriais a experiência se organizou.

Destaco que os sentidos que essa pesquisa assumem no contexto de minha trajetória profissional nascem da vivência nesse território que a EMEF e o IF compartilham e da interação

com os sujeitos que o constroem diariamente. Como professora na EMEF, lidei com a complexidade das questões que envolvem o trabalho docente nesse tipo de contexto, e isso serviu para reafirmar meu comprometimento com pedagogias progressistas, conforme propõe hooks (2017). Essas questões se entrecruzaram em minha trajetória também porque, enquanto trabalhava nessa escola, atuei em coletivos de *slam*, contribuindo para a emergência e a consolidação desse movimento na cidade. Estar ao lado de ativistas da palavra falada também desse bairro me proporcionou desenvolver novas visões acerca das potencialidades da vivência com a literatura enquanto território de existência e reexistência, como propõem Amorim et al. (2022). Já como professora na licenciatura do IF, esse comprometimento passou a envolver outros saberes, conectados à concepção de Zeichner (2008) de que trabalhar para a justiça social é parte fundamental do ofício de formadores. Em consonância com o que discuti nos capítulos anteriores, assumo a “teia de apostas” (Corsino, 2021) relacionadas ao ensino de literatura como direito de aprendizagem nesse cenário.

No IF, meus encargos docentes envolvem, além do trabalho didático propriamente dito, a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Tanto na Organização Didática da instituição quanto no Projeto Político Pedagógico dos cursos se manifesta a importância de projetos que envolvam estudantes em cada um desses três pilares, assim como projetos indissociáveis que os abranjam simultaneamente. Há incentivo institucional para a promoção de atividades voltadas para: *i*) a função social de fortalecimento dos arranjos produtivos locais e da formação profissional em contextos de investigação sistemática, inovação tecnológica e práticas profissionais e *ii*) o diálogo entre diferentes instituições e agentes da comunidade. Com esse fim, a instituição financia projetos, em geral com duração de seis a nove meses, que são selecionados por meio de editais anuais. O apoio se dá por meio de bolsas, verba de custeio e recursos de capital para que as ações sejam executadas. É nesse âmbito que se insere o projeto que é contexto desta pesquisa, que contou com uma bolsa e verba de custeio.

Os participantes foram dois licenciandos nomeados ficticiamente como Murilo e Breno, apresentados no Quadro 2. Desse quadro, importa destacar que Murilo, em etapa mais avançada do curso, já havia cursado disciplinas que envolviam práticas, inclusive Estágio Curricular Obrigatório no Ensino Fundamental, em que foi orientado por mim. Já Breno, durante o período inicial do projeto, estava aproximadamente na metade do curso e atuava como educador social em um projeto de educação para a juventude, onde conduzia oficinas de informática e letramentos digitais. Essas questões são importantes porque episódios relacionados a essas experiências emergem nos dados analisados.

Quadro 2 - Perfil dos participantes da pesquisa

Murilo	Breno
47 anos, estudante de Letras Português-Espanhol no 7º semestre como sua segunda graduação, morador de um bairro periférico próximo à comunidade da IES e da escola. Já havia cursado o primeiro Estágio Curricular Obrigatório em Língua Portuguesa e a disciplina de Teoria da Literatura e práticas pedagógicas. Simultaneamente trabalhando em outras áreas, participou de projetos de pesquisa relacionados a letramento literário e literatura negra e periférica.	28 anos, estudante de Letras Português—Espanhol no 5º semestre, morador do centro da cidade. Participou de projeto de pesquisa relacionado ao letramento literário e já havia atuado profissionalmente em outras áreas e também como educador social em instituições de formação para juventude, em projetos relacionados a conhecimentos de informática e letramento digital.

Fonte: Elaboração própria

Ambos haviam atuado como bolsistas de iniciação científica em um projeto intitulado “Letramento literário na escola: contribuições para a formação do leitor na escola”, que foi conduzido por mim entre os anos de 2020 e 2021. Ele consistiu na seleção, catalogação e discussão de artigos disponíveis no Portal de Periódicos da Capes. O objetivo era realizar um levantamento bibliográfico sistemático e, segundo critérios construídos em conjunto, estabelecer uma espécie de Estado da Arte a partir de trabalhos que apresentavam entre suas palavras-chave o termo letramento literário. Durante seu andamento, Murilo e Breno elaboraram várias perguntas relacionadas à atuação profissional enquanto analisavam criticamente os artigos encontrados, que consistiram majoritariamente de relatos de práticas.

Quando propus esse projeto de pesquisa, já tinha intenção de propor alguma ação de extensão que possibilitasse conduzir e investigar um processo formativo para o ensino de literatura tendo como referência esses estudos, e os próprios licenciandos impulsionaram essa ideia. Assim, ainda em 2021, ingressei no doutorado e, em 2022, elaborei o projeto “Práticas de letramento literário na escola”.

Os critérios que envolvem a candidatura aos editais de apoio a ações indissociáveis exigem que, entre os objetivos, haja: *i*) no âmbito do ensino, ações de trabalho educativo e/ou de prática profissional relacionadas a conteúdos curriculares dos cursos e/ou a lacunas de formação observados pelos professores proponentes; *ii*) no âmbito da pesquisa, atividades de produção científica cujos benefícios sejam estendidos à comunidade acadêmica e à sociedade

em geral; e *iii*) no âmbito da extensão, ações que promovam integração com outras instituições e/ou segmentos sociais locais a partir de demandas da comunidade e de atividades voltadas para a promoção do desenvolvimento social e da transferência de tecnologias, incluindo as sociais.

Assim, para elaborar seus objetivos, no que concerne aos âmbitos do ensino e da pesquisa, contei com a orientação e a leitura crítica dos docentes do Programa de Pós-Graduação, em especial do professor Anderson Carnin. Já no âmbito da extensão, realizei reuniões com a equipe diretiva da EMEF para compreender as necessidades da comunidade escolar. No Quadro 3, apresento essa elaboração.

A EMEF vivenciava o processo de volta às aulas presenciais com o fim das atividades remotas devido à pandemia de COVID-19. A equipe diretiva e a professora responsável pela biblioteca manifestaram que as oficinas poderiam se configurar como estratégia de (re)estritamento de laços com a comunidade e de ampliação do tempo de convívio no ambiente escolar. Além disso, foram explicitadas as necessidades e as lacunas de aprendizagem observadas e as possibilidades de intervenção e de uso do espaço. Assim, as oficinas foram oferecidas em ambos os turnos, com duração de uma hora e quarenta minutos. Utilizando o espaço da biblioteca, elas eram abertas à participação voluntária dos estudantes do 6º ao 9º ano.

Quadro 3 - Objetivos do projeto “Práticas de letramento literário na escola”

Objetivo geral		
Promover oficinas no Ensino Fundamental II na Escola Municipal como estratégia de a) de formação de leitores na escola básica e b) de formação de professores para a promoção do letramento literário.		
Objetivos específicos		
No âmbito do ensino • Proporcionar aos estudantes da Licenciatura em Letras uma experiência de ação-reflexão-ação de ensino de literatura, com reuniões semanais de discussão, avaliação e planejamento das oficinas; • Fomentar o papel de agentes de letramento dos licenciandos;	No âmbito da extensão • Contribuir para as atividades de integralização da educação da escola, colaborando nas atividades de contraturno oferecida para os estudantes; • Atuar para dirimir desigualdades educacionais ocasionadas pela pandemia de COVID-19 na escola pública;	No âmbito da pesquisa • Gerar e registrar dados relacionados ao desenvolvimento das oficinas elaboradas e executadas pelos licenciandos; • Interpretar o processo de desenvolvimento de licenciandos e de estudantes

• Intervir nas lacunas relacionadas às práticas de ensino de literatura no currículo do Curso.	• Fomentar a criação de um espaço de desenvolvimento do letramento literário; • Estreitar os laços entre o Campus e a escola, que pertencem à mesma comunidade, concretizando uma parceria entre a formação de professores da instituição e a rede municipal.	através da análise dos dados gerados.
--	--	---------------------------------------

Fonte: Elaboração própria

O projeto iniciou em junho de 2022, dividido em três fases: a primeira voltada para o estudo de obras relacionadas ao ensino de literatura e para ajustes da organização das oficinas junto à escola; a segunda, para a realização das oficinas; a terceira, para elaboração dos relatórios das atividades e para apresentações de trabalho e oficinas que foram oferecidas no IF e em eventos acadêmicos externos como processo de socialização do que Murilo e Breno aprenderam. No Quadro 4, descrevo as atividades em sua organização cronológica e destaco em verde claro os períodos em que os dados foram gerados.

Quadro 4 - Atividades do projeto “Práticas de letramento literário na escola”

	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Fase 1							
Leitura e discussão de obras; levantamento de ideias para estruturação das oficinas	x	x					
Reuniões com a equipe diretiva da EMEF		x	x				
Fase 2							
Entrevista 1			x				
Reuniões de planejamento e avaliação das oficinas		x	x	x	x	x	

Execução das oficinas			x	x	x	x	
Entrevista 2						x	
Fase 3							
Elaboração de relatórios e atividades de socialização do conhecimento							X

Fonte: Elaboração própria

A primeira fase teve duração de dois meses e envolveu a leitura e a discussão de obras relacionadas ao ensino de literatura. No Quadro 5, estão listadas as obras lidas na íntegra por Murilo e Breno tanto no projeto de pesquisa quanto no projeto que é contexto desta investigação, o que permite uma melhor compreensão do itinerário formativo.

As leituras foram divididas em partes e o debate era realizado semanalmente, em reuniões online com cerca de duas horas de duração. A discussão foi conduzida a partir de perguntas de leitura elaboradas por mim e tinha como objetivo levantar impressões e questionamentos sobre termos e procedimentos, fomentar interpretações coletivas, relacionar conceitos e práticas de diferentes autores e selecionar elementos considerados relevantes para a estruturação das atividades nas oficinas. Além das obras relacionadas aos ELL, também propus outras duas leituras que avalei como convenientes diante das questões que surgiram nas discussões, por exemplo, o estabelecimento de objetivos de aprendizagem e as metodologias ativas.

Quadro 5 - Obras debatidas

Projeto de pesquisa “Letramento literário”	<i>Letramento literário: teoria e prática</i> , de Rildo Cosson
Projeto indissociável “Práticas de letramento literário na escola”	<i>Paradigmas de ensino da literatura</i> , de Rildo Cosson
	<i>Literatura na escola</i> , de Marcel Alvaro de Amorim, Diego Domingues, Débora Ventura KLAYN e Tiago Cavalcante da Silva

	<i>A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura</i> , de Ana Mariza Ribeiro Filipouski e Diana Maria Marchi
	<i>Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação</i> , de Patrícia Albieri Almeida, Gisela Lobo Tartuce, Bernardete A. Gatti e Liliane Bordignon de Souza

Fonte: Elaboração própria

Para fechar essa fase, a equipe do projeto se engajou na divulgação das oficinas para a comunidade escolar enquanto, internamente, foram realizados os trâmites para aquisição de vinte volumes da obra eleita. Essa expectativa de público foi estabelecida pela escola levando em consideração a participação dos estudantes em outros projetos que já aconteciam no contraturno e a possibilidade de uso do espaço da biblioteca. Efetivamente, dezesseis estudantes se inscreveram, mas o número de participantes oscilou entre três e oito.

Nessa primeira fase também foi eleita a obra que seria lida. Sua caracterização se faz importante para a compreensão das representações analisadas, já que tematizam seu conteúdo literário. A obra “Vila Sapo” é de autoria de José Falero, que, além dela, atualmente tem publicados dois romances (“Os Supridores”, de 2020, e “Vera”, de 2024) e um livro de crônicas (“Mas em que mundo tu vive?”, de 2022). O último foi premiado por uma associação de escritores do estado, concorreu ao Prêmio Jabuti em 2022 e compõe a lista de leituras obrigatórias de uma universidade da cidade.

“Vila Sapo” é o primeiro livro do escritor; antes de sua publicação, seus textos circulavam nas redes sociais. É composto por seis contos distribuídos em 124 páginas, tendo sido publicado em 2019 pela Editora Popular Venas Abiertas, e devido ao volume de vendas, foi reeditada em versão estendida pela Editora Todavía em 2022. Seu título faz menção a uma vila — como são chamadas as comunidades periféricas da cidade — que de fato existe: é o local de moradia do autor e também de ambientação dos contos e/ou de origem de seus personagens. Esse local fica próximo do bairro da EMEF e do IF e tem uma composição histórica e social afim. O projeto literário da obra como um todo ficcionaliza, seja como pano de fundo, seja como tema, a experiência sociocultural e subjetiva geográfica e historicamente marcada por esse cenário. Isso se materializa na descrição de locais, costumes e personagens e na referência a músicas e a hábitos de lazer e de consumo. Nos contos, os narradores e personagens variam do registro da língua portuguesa padrão a um registro muito próximo de uma variedade oral utilizada nessa região, tanto no nível lexical quanto morfossintático.

Os textos abrangem diversos temas, como amor na pré-adolescência, violência, ética e tecnologia, desigualdade social e religiosidade de matriz africana. O tom assumido varia: por exemplo, é possível apreender efeitos de sentido construídos a partir de olhares críticos, humorísticos, irônicos e reflexivos. Em seu conjunto, os contos apresentam também variedade quanto a técnicas narrativas. Por exemplo, há contos estruturados pela construção de um conflito, seu clímax e seu desfecho; pela narração em terceira pessoa com presença marcante de diálogos; pelo fluxo de consciência de um narrador-personagem; pelo olhar de um narrador flâneur que aproxima o texto de um tom cronístico, entre outras estruturas narrativas.

Murilo havia tido contato com a obra por minha indicação durante o período da pandemia. Em conversa informal, o licenciando havia manifestado seu interesse por obras escritas por autores negros e periféricos, uma vez que era tema de um projeto de pesquisa de que participava na época. Ele havia conhecido os textos de Falero por meio das redes sociais, nas quais o autor veicula contos e crônicas; além disso, a vila que dá título à obra fica próxima a seu local de moradia, de modo que ele se interessou imediatamente pela leitura. Já Breno havia cursado a disciplina de Literatura Brasileira III, que foi ministrada por mim durante as atividades remotas realizadas durante a pandemia. Entre as leituras debatidas nas aulas, estava um dos contos presentes no livro, uma vez que a ementa dessa disciplina envolvia textos literários contemporâneos.

Durante a realização do projeto de pesquisa, Murilo reiteradamente observou que, no *corpus* de artigos analisados, figuravam poucos relatos de experiência envolvendo textos escritos por autores negros e nenhum escrito por autores que circulam sob o rótulo de literatura periférica. Durante a leitura da obra “Literatura na Escola”, “Vila Sapo” foi levantado como uma possibilidade de repertório para estruturar as atividades. O principal motivo era a identificação dos licenciandos com a leitura e a possibilidade de que os estudantes da EMEF também se identificassem. Durante a primeira fase do projeto, em reunião com a diretora e a professora responsável pela biblioteca, essa intenção foi avaliada como pertinente por ambas — em especial pela última, que havia lido e apreciado a obra. Desse modo, a escolha do repertório já estava estabelecida na fase da geração dos dados.

Essa escolha é relevante para a compreensão da análise dos excertos selecionados também da primeira entrevista, uma vez que Murilo e Breno já projetavam ideias de atividades em torno dela. Ainda, na entrevista com o último, emerge uma outra questão relacionada a isso: o licenciando, trabalhando no contexto já descrito, havia elaborado e executado atividades de leitura da obra com estudantes daquele projeto social. Agora, passo para a caracterização dessas

entrevistas em conjunto com a gravação das reuniões do projeto, que compõem os instrumentos de geração de dados.

3.2 Instrumentos de geração de dados

Os dados foram gerados, conforme explicitado no Quadro 4, a partir de entrevistas semiestruturadas e gravação das reuniões semanais. As entrevistas foram conduzidas individualmente com cada um dos participantes: uma antes da realização das oficinas e outra após seu encerramento, contabilizando três horas e vinte minutos de gravação. Resumo os temas planejados para ambas no Quadro 6, oferecendo exemplos de perguntas conforme elas foram planejadas. Nele, é possível visualizar o potencial de comparação entre as respostas; esse aspecto foi pensado como modo de ensinar a elaboração de representações que permitissem analisar possíveis transformações.

Quadro 6 - Temas das entrevistas

Temas do roteiro da primeira entrevista	Temas do roteiro da segunda entrevista	Exemplos de pergunta
Obras literárias e experiências literárias marcantes em sua trajetória		Me conta um texto ou livro literário que tu tenha lido que tenha marcado na tua trajetória de leitor.
Expectativas gerais sobre o trabalho nas oficinas	Avaliação geral do trabalho realizado	Quais são tuas expectativas gerais para as oficinas que tu irá ministrar?/Qual tua avaliação geral sobre as oficinas?
Saberes profissionais considerados necessários para o ensino de literatura em sala de aula	Saberes profissionais considerados necessários para o ensino de literatura em sala de aula	O que o professor precisa saber, na tua opinião, para trabalhar com textos literários em sala de aula?/Que habilidades e conhecimentos foram necessários para trabalhar com textos literários em sala de aula?
Etapas para estruturar o planejamento e a sequenciação de atividades	Etapas para estruturar de planejamento e a sequenciação de atividades	Pensando em uma sequenciação de atividades, como tu descreveria os passos essenciais para estruturar o trabalho?/Se eu submetesse o projeto de novo, como tu instruiria um novo bolsista para ele pensar a sequenciação das atividades?

Desafios antecipados	Desafios enfrentados	O que tu imagina que pode ser desafiador nesse trabalho?/Quais foram os principais desafios do trabalho?
	Mudanças e diferenças entre o planejamento e as atividades efetivamente realizadas	Foram necessárias adequações e mudanças no seu planejamento? Se sim, tu pode descrever alguma delas e qual foi a motivação para essas adequações?
Aprendizagens esperadas e possibilidades de avaliação	Aprendizagens observadas e instrumentos de avaliação	Ao final de uma unidade ou sequência de aulas que trabalhe com textos literários, o que é importante que os estudantes tenham aprendido? No final das oficinas, o que tu observou que foi possível desenvolver em relação ao letramento literário dos estudantes?
Experiências anteriores como estudante e como licenciando que influenciaram a perspectiva de ensino de literatura	Possíveis mudanças de posicionamento em relação ao trabalho relacionado ao ensino de literatura	Tuas experiências anteriores como estudante e também como licenciando influenciam de alguma forma a tua maneira de pensar o ensino de literatura? Como?/Esse trabalho modificou de alguma forma a sua maneira de pensar o ensino de literatura? Se sim, como?

Fonte: Elaboração própria (2025)

As reuniões, realizadas via Google Meet, começaram a ser gravadas em julho de 2022 e tinham entre uma e duas horas de duração. Esse conjunto de dados totaliza 15 reuniões, comportando 27 horas de gravação. Além do registro audiovisual desses encontros, foi utilizado o Google Docs como ferramenta de elaboração do planejamento. Ambos os bolsistas eram responsáveis por escrever durante as reuniões, envolvendo objetivos e atividades planejadas, e esse documento era projetado em tela.

Esses encontros envolveram atividades coletivas gerais, não necessariamente sequenciais, mas que se mantiveram constantes na estrutura das interações: a) leitura do documento de planejamento e avaliação dos objetivos elaborados para a oficina anterior, momento em que eram retomadas as atividades realizadas; b) planejamento de objetivos de aprendizagem da oficina subsequente, envolvendo a discussão precedente e uma análise das características do conto a ser trabalhado; e c) elaboração das atividades e divisão de responsabilidades de condução. Embora em todas as reuniões alguma atividade ou material

tenha sido elaborado, em algumas, os bolsistas eram responsáveis por finalizá-los individualmente.

Desse modo, no documento de planejamento elaborado no Google Docs, constam os objetivos das oficinas e as atividades planejadas, essas últimas com maior ou menor grau de detalhamento em função de terem sido elaboradas durante as reuniões ou posteriormente. Logo, seu conteúdo auxilia na compreensão dessas interações em seu contexto; por isso, optei por incluir, na análise dos excertos das reuniões, quadros descritivos que contêm os objetivos das oficinas conforme aparecem no arquivo. Nesses quadros, também sintetizei as atividades planejadas, como modo de possibilitar o entendimento do que foi tematizado sem tornar a descrição demasiadamente extensa.

Em termos de como meu duplo papel de formadora e pesquisadora influenciou na condução da geração de dados, creio ser importante destacar alguns aspectos. Primeiro, todo esse histórico narrado permite ver que havia uma relação precedente que estabeleci como professora de Murilo e Breno ao longo do curso, tanto em atividades de ensino quanto de pesquisa. Isso se manifesta, a meu ver, positivamente, considerando que foi desenvolvida uma relação de confiança e que a própria ideia do projeto nasceu de inquietações compartilhadas. Especificamente quanto às reuniões, isso pode ter colaborado para uma produção discursiva menos orientada para minhas expectativas enquanto pesquisadora e mais para meu papel de mediadora da construção de saberes profissionais. Isso não exclui, é claro, expectativas que nascem desse lugar, uma vez que são interações de que participo e, como formadora, pelo menos em certa medida, conduzo.

Considero que a consciência de que esse processo formativo era contexto de uma pesquisa influenciou nas representações do agir dos licenciandos, sobretudo nas entrevistas, que foi o instrumento menos naturalístico. Entendo, portanto, que minhas próprias representações tiveram certo peso. Por um lado, todos esses aspectos caracterizam os resultados da análise como intrinsecamente conectados ao contexto, irrepetível enquanto processo social situado. Por outro, é um lugar privilegiado de produção de inteligibilidades sobre como estratégias formativas para o ensino de literatura ocorrem ou podem ocorrer, tendo em vista que a LA propõe um enquadramento epistemológico para investigar situações concretas (Rajagopalan, 2006).

3.3 Procedimentos analíticos

A fim de analisar como foram mobilizados saberes durante o processo formativo a partir da consciência discursiva dos licenciandos, estabeleci a unidade de análise a partir do ISD. Ele consiste em um quadro teórico-metodológico voltado para investigar a relação entre a linguagem, as mediações formativas e o trabalho.

O ISD parte da concepção vygotskyana de que a linguagem tem papel central no funcionamento psíquico e nas atividades coletivas humanas, de modo que o processo dialético de socialização e individuação de conhecimentos e capacidades funda e organiza o pensamento consciente dos indivíduos e suas condutas ativas (Bronckart, 2006; 2008). Tomando também os pressupostos materialistas do Círculo de Bakhtin, o ISD assume que é por meio das interações que elaboramos compreensões do mundo, sempre de modo historicizado e semiotizado. Se construções semióticas são fundadoras dos processos cognitivos, isso ocorre no nível psicológico, intrassubjetivo, que, por sua vez, se funda nas interações. Desse modo, na prática discursiva dos signos, materializados em textos-discursos, se transformam e se constroem os mundos representados (Bronckart, 2004).

De acordo com Bronckart (2006, 2010), todo agir humano acontece sob o pano de fundo de atividades já feitas e avaliadas: preexistem modelos ou recursos tipificados com os quais as pessoas são confrontadas e que podem ser internalizados. O processo de apropriação de conhecimentos e condutas é sempre parcial e dinâmico, pois isso ocorre em função da situação da ação e da mobilização das capacidades anteriormente apropriadas pelos indivíduos. O ISD se dedica a analisar essa questão em mediações formativas e em atividades de trabalho (Bronckart e Lerquin, 2010).

As mediações formativas são caracterizadas como processos deliberados com vistas a integrar os “recém-chegados” ao conjunto de pré-construídos (fatos sociais, instituições, valores, normas) disponíveis (Bronckart, 2010). Esses pré-construídos estão presentes nas atividades coletivas, nas atividades de linguagem e também nos mundos formais, que são as estruturas de conhecimentos mais abstratos subjacentes às atividades. Assim, a abordagem do ISD consiste em

analisar mediações formativas através dos quais esses pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos singulares (por atividades conjuntas e por trocas linguageiras), no âmbito das quais esses mesmos indivíduos se apropriam de certos aspectos desses pré-construídos, em um processo dinâmico que se traduz inevitavelmente por sua transformação e sua evolução permanente, de modo que as pessoas possam se integrar a elas e transformá-las (Bronckart, 2010, p. 105).

Segundo Machado (2007), a apropriação de conhecimentos e condutas ocorre em situações de trabalho na medida em que é uma atividade situada em que o trabalhador age sobre o meio utilizando instrumentos (materiais ou simbólicos), transforma esses instrumentos e é por eles transformado. O trabalhador prefigura seu próprio agir construindo prescrições para si mesmo na dialética entre demandas externas, demandas da situação específica e suas próprias capacidades de ação.

As condutas humanas sofrem constantes processos de construção de estruturas que têm em si a capacidade de confrontar e integrar as contradições externas e por isso de superar e se transformar em novas organizações estruturais (Bronckart, 2008). Essa ideia de estrutura de inspiração piagetiana é o que explica a construção de saberes declarativos. As abstrações e generalizações elaboradas em conhecimentos verbais podem assumir um caráter tendencialmente universal, se organizando por um pensamento lógico, explícito e generalizado e se tornando saber formal (Bronckart, 2006).

Para compreender as relações entre o saber e o fazer, Bronckart (2006; 2008) distingue o agir praxiológico (das atividades em geral) e o agir languageiro. Nesse último, os indivíduos elaboram representações sobre o agir, selecionando em seus discursos aspectos de pré-construídos, e se posicionam discursivamente sobre eles. Assim, se engajam em um debate interpretativo entre diferentes avaliações interiorizadas que resultam em uma representação do agir semiotizada, uma autorrepresentação de seu estatuto de agente, da validade de suas ações em relação aos efeitos esperados e aos outros indivíduos envolvidos. Logo, quando os trabalhadores se engajam em atividades languageiras sobre o agir, produzem representações sobre si mesmos. Uma vez que não podemos acessar diretamente a dimensão psicológica das pessoas, a análise dessas representações permite interpretar os processos de apropriação. A abordagem a esse tema assim proposto implica uma análise discursiva de situação de trabalho.

Considero que, durante o projeto, as vivências nas oficinas envolveram parte das atividades que caracterizam o trabalho docente, de modo que Murilo e Breno produziram textos-discursos que contêm representações do agir relacionadas a essas atividades. Nesse âmbito, Carnin (2015) afirma que textos que refletem sobre as práticas docentes em situação de formação são um lugar possível de compreensão do desenvolvimento profissional na interface entre mediações formativas e profissionalidade. É nesse sentido que o ISD me ofereceu ferramentas para examinar o processo de mobilização de saberes nos discursos dos participantes.

Para além de como Tardif (2000) caracteriza a consciência discursiva (um modo de acessar os saberes mobilizados pelos professores quando eles falam de seu trabalho), o ISD propõe que ela é, também, um lugar possível de morfogênese da ação (Bulea, 2010). As atividades de linguagem que envolvem a avaliação do trabalho, tomadas como “procedimentos de reflexão” (Bulea, 2010, p. 27), podem ensejar a tomada de consciência das propriedades dos comportamentos. Almeida (2015) pontua que isso ocorre a partir da avaliação subjetiva de aspectos do agir, de modo que novos conhecimentos podem se consolidar como reestruturações psíquicas positivas. Conforme afirmam Carnin e Guimarães (2016, p. 367), o agir linguageiro sob análise fornece “indícios de tomada de consciência acerca das mudanças que o sujeito vivencia ao participar de diferentes situações, especialmente aquelas de caráter formativo”.

Logo, a análise se voltou para indícios de transformações nas representações do agir dos licenciandos sem desconsiderar que os próprios instrumentos de geração de dados oportunizaram que eles (r)elaborassem sentidos para o próprio agir. Além disso, trata-se de indícios, uma vez que isso ocorre no nível psicológico e que os discursos, considerados em seus contextos de produção, permitem analisar as representações conforme foram elaboradas nesses contextos. Para analisar as representações, o ISD procura “destacar as dimensões do agir que são levadas em conta (...) do mesmo modo como as dimensões são apresentadas e organizadas nos textos” (Bronckart, 2006, p. 195-196).

Essas dimensões são caracterizadas como razões, intencionalidades e recursos e se materializam por elementos linguísticos de níveis variados, conforme consta no Quadro 7. Para meu objetivo, essas dimensões permitiram examinar a mobilização de saberes a partir do modo como Murilo e Breno elaboraram e reelaboraram respostas relacionadas a perguntas essenciais da profissionalidade docente: O que fazer? Como fazer? Que efeitos são esperados?.

Quadro 7 - Dimensões do agir

Dimensão	Representações envolvidas	Exemplos de materialização linguística
Razões	envolvem determinantes externos (de ordem material ou simbólica, social ou institucional)	modalizações deônticas (ter que, dever)
	motivos (internalizados)	expressões do tipo explicativo (porque, pois)

Intencionalidades	finalidades (os efeitos que se espera alcançar por meio de um agir coletivo)	modalizações de valor pragmático (tentar, buscar, produzir, tentar)
	intenções (os efeitos que se espera alcançar por meio de um agir individual)	
Recursos	artefatos e ferramentas (recursos externos, materiais ou simbólicos; modelos de agir (disponíveis no meio social))	modalizações epistêmicas (é preciso, é evidente, é necessário)
	instrumentos e capacidades (recursos internos, processos mentais, atitudes, conhecimentos; modelos de agir interiorizados)	modalizações de valor psicológico (sentir, pensar, acreditar, crer, achar)

Fonte: Elaborado a partir de Bronckart (2008)

A subdivisão de cada uma dessas dimensões tem relação com o posicionamento discursivo que se presentifica a partir de sua forma linguística, o que envolve também a atribuição de agentividade. As primeiras (determinantes externos, efeitos do agir coletivo, artefatos e ferramentas) são representadas com traços de objetividade, mais relacionadas à avaliação social e à coletividade e externas ao indivíduo, comumente a partir de estruturas linguísticas que não implicam o autor empírico do texto. Já as segundas (motivos, intenções, instrumentos, capacidades), são materializadas no discurso em sua relação com conhecimentos e capacidades de agir subjetivas, normalmente a partir de pronomes e desinências verbais de primeira pessoa do singular ou plural.

Sobre isso, importa destacar que os processos de internalização não são progressivos nem lineares, além de serem altamente complexos. Por isso, durante a análise, escolhi examinar a materialidade linguística das representações por meio das dimensões do agir, sem considerar essa subdivisão de modo estrito. Em momentos que interpretei como pertinente, busquei evidenciar como se materializou o posicionamento discursivo dos licenciandos por meio das modalizações e da distribuição de vozes de modo mais amplo, evitando identificar as modificações como culminância de processos de apropriação. Ao examinar razões, motivos e intencionalidades conforme emergiram, desenvolvi um olhar voltado para o processo formativo como um contínuo de (re)elaboraões em que é possível identificar indícios de tomadas de consciência sobre o próprio agir.

Iniciei o tratamento dos dados primeiramente pela sua transcrição, utilizando convenções propostas por Mira (2016) e por Marcuschi (1986). Observei as proposições desses

autores quanto ao uso da escrita padrão, porém observando a produção real — ao manter a concordância verbal e nominal conforme foi empregada, por exemplo —, e utilizei elementos gráficos voltados para aspectos entoacionais e paralinguísticos, explicitados no Quadro 8.

Quadro 8 - Convenções utilizadas nas transcrições

Ocorrência	Sinal
Comentário da transcritora	(())
Entonação enfática de sílaba ou palavra	Maiúsculas
Transcrição parcial (eliminação de trecho)	/.../
Interrogação	?
Pausa curta	:
Pausa longa	...
Superposição de falas	[apontando o local onde ocorre a superposição

Fonte: Elaborado a partir de Mira (2016) e Marcuschi (1986).

A inclusão de dados ocorreu da seguinte forma: nas entrevistas de cada participante, identifiquei segmentos temáticos em que foram verbalizadas representações do agir em torno de temas afins; depois, selecionei segmentos sobre temas que, por sua frequência, forneceram pistas de que eram relevantes da perspectiva dos licenciandos. Analisei as representações nesses segmentos, buscando evidenciar como elas se modificaram e como aspectos dos ELL foram operacionalizados. Por último, organizei esses segmentos em conjuntos de excertos que avaliei como significativos para o exame do processo de mobilização de saberes.

Já nos dados gerados nas reuniões, identifiquei interações em que aspectos envolvidos nas representações transformadas foram tematizados e debatidos pelo grupo. Na sequência, analisei excertos que forneceram pistas de processos de tomada de consciência sobre os sentidos do agir em debate e selecionei aqueles que também julguei como mais substanciais para chegar a meu objetivo. No próximo capítulo, apresento a análise.

4 ANÁLISE

A execução dos procedimentos conforme explicitados resultou na seleção de 27 excertos que são analisados neste capítulo; no Quadro 9, sistematizo a organização dessa análise. Optei por compor duas seções, cada uma dedicada às representações de um dos participantes. Essas seções, por sua vez, também estão organizadas em duas.

No Quadro 9 – Organização da análise

Seção	Subseção	Análise	Recorte dos dados
4.1 Representações do agir de Murilo	4.1.1 “Aproveitar as ferramentas que eles já têm” e “fazer enxergar o potencial da palavra”	Representações relacionadas ao estabelecimento de objetivos de leitura e à elaboração de atividades tendo em vista o público-alvo dos anos finais do Ensino Fundamental.	Excertos de 1 a 5: primeira entrevista Excertos de 6 a 10: segunda entrevista
	4.1.2 “Pensa naquilo que tu quer mediar e analisa se tu conseguiu”	Representações elaboradas na avaliação das atividades de leitura do conto “Atotô” e no planejamento de atividades de leitura de “Encontro de Negócios” e “Fina Flor da Malandragem”	Excertos de 11 a 13: reunião de 25 de agosto Excerto 14: reunião de 1º de setembro
4.2 Representações do agir de Breno	4.2.1 “Apontar um milhão de adequações” e “se apropriar de uma ou duas coisas”	Representações relacionadas à interação dos estudantes com os textos a partir de produções escritas	Excertos de 15 a 19: primeira entrevista Excertos de 20 a 24: segunda entrevista
	4.2.2 “Pessoal, o que que a gente vai pegar daqui?”	Representações elaboradas no planejamento e na avaliação de atividade de escrita relacionada à leitura do conto “Aconteceu Amor”	Excertos 25 e 26: reunião de 29 de setembro Excerto 27: reunião de 6 de outubro

Na primeira subseção de cada uma, analiso as representações em excertos das entrevistas, investigando como elas se modificaram e como os saberes dos ELL figuram nelas. Na segunda subseção, passo para a análise de excertos das reuniões a fim de examinar como se estabeleceu o debate interpretativo sobre temas que se relacionam com as representações

transformadas. Na última seção deste capítulo, sintetizo o que foi analisado conectando os achados explicitados nas duas seções anteriores.

4.1 Representações do agir de Murilo

4.1.1 *“Aproveitar as ferramentas que eles já têm” e “fazer enxergar o potencial da palavra”*

Em ambas as entrevistas de Murilo, um tema recorrente foi o estabelecimento de objetivos para a leitura e a elaboração de atividades tendo em vista o público-alvo dos anos finais do EF. Na primeira, os cursos de ação e os processos mentais permitiram observar que havia certo grau de incerteza quanto à possibilidade de mobilizar reflexões sobre temas socialmente relevantes e quanto à capacidade dos estudantes de produzir inferências. O conhecimento sobre o público-alvo emergiu como ponto de partida para o planejamento das atividades e as capacidades de escuta e de condução do debate se revelaram como substanciais.

Já na segunda entrevista, quando esse tema foi revisitado, Murilo avaliou que os estudantes conseguiram se engajar em reflexões, conectando os sentidos da leitura com suas vivências pessoais. As capacidades dos alunos emergiram como ponto de partida para o planejamento no sentido daquilo que o professor avalia que eles precisam aprender. Além disso, os sentidos atribuídos ao papel do professor na mediação da leitura foram ampliados.

Selecionei cinco excertos da primeira entrevista em que é possível analisar as dimensões dessa representação em sua relação com as transformações que emergiram na segunda. No contexto do primeiro excerto, questionei Murilo acerca dos saberes que ele considerava necessários ao professor de literatura. Como se vê a seguir, ele primeiramente verbalizou questões concernentes à escolha de textos:

Excerto 1

Murilo: tu tem que ter um repertório mínimo né /.../ ã tem esse livro da Cecília Bajour que é ouvir nas entrelinhas que ela fala justamente dessa posição do do professor né... /.../ saber o repertório porque a partir do instante que tu tem um repertório e tu olha pro teu texto: e aí tu vai te fazer aquelas perguntas assim: onde é que esse texto vai tocar essa clientela: /.../ que barulho que vai fazer que silêncio que vai causar? /.../ tem que olhar para o silêncio do teu texto praquela lacuna e saber se ela vai ser uma lacuna um silêncio pro teu estudante se ela vai te causar um barulho assim tipo... uma reflexão social tipo assim o lugar da mulher num texto /.../ e a coisa do Cosson que é assim que pra mim eu acho que foi ã grande: nosso grande ponto assim... /.../ o professor tem que saber ouvir a leitura /.../ tu tem que saber ouvir e se sair demais do caminho: aí entra mais um saber que é tu saber conectar... /.../ não interferir sabe: mas tentar dirigir o olhar assim para que o aluno por si só consiga resgatar o que tu tá

tentando falar pra ele né /.../ (Murilo, Entrevista 1, ao falar dos saberes necessários ao professor de literatura).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Essa escolha é verbalizada por modalizações que expressam um dever do professor (*tu tem que ter um repertório/tu vai te fazer aquelas perguntas*) e é apresentada por um texto de Cecília Bajour. As metáforas de som e silêncio (*que barulho que vai fazer que silêncio que vai causar?*) tematizam a avaliação da possibilidade de mobilizar a dimensão estética da leitura como o conjunto de sensações experimentadas na interação com o objeto artístico. Dessa forma, essa mobilização depende do conhecimento do professor a respeito do objeto (*tem que olhar para o silêncio do teu texto*) em sua relação com o conhecimento dos sujeitos da aprendizagem (*onde é que esse texto vai tocar essa clientela?/ tem que saber se ela vai ser uma lacuna um silêncio pro teu estudante*). Essa intencionalidade se delineia mais especificamente em torno de suscitar a produção de inferências a partir do preenchimento dos não ditos do texto literário (*o silêncio/praquela lacuna*), além da reflexão crítica sobre temas socialmente relevantes (*uma reflexão social tipo assim o lugar da mulher num texto*).

A verbalização sobre a capacidade de escutar os estudantes e de conduzir o debate — modelo de agir atribuído à leitura de Rildo Cosson — é expressa por uma modalização apreciativa (*nosso grande ponto*). Logo, é valorizado pelo licenciando, conectado ao caráter intrinsecamente dialógico da mediação da leitura. Nesse trecho emerge ainda a capacidade de conduzir a mediação partindo da escuta das respostas dos estudantes (*tem que saber ouvir a leitura*) para a construção de novos conhecimentos (*saber conectar/tentar dirigir o olhar*).

No excerto 2, o estabelecimento de objetivos e a elaboração de atividades também são tematizados, de modo que é possível examinar mais elementos de sua representação. O trecho foi recortado da resposta de Murilo à minha pergunta sobre de onde ele achava importante partir na hora de planejar o trabalho com textos literários. Para compreensão da resposta, outro aspecto contextual relevante é que o licenciando havia sugerido que um texto de Sergio Vaz, “Fina Flor da Malandragem”, fosse lido nas oficinas. Ele já havia trabalhado com esse texto em uma prática de ensino, com o objetivo de discutir sobre estereótipos relacionados a moradores de territórios periféricos.

Excerto 2

Murilo: pois então primeiro a clientela né: a gente tem que ver a clientela /.../ ela é um pouco ampla né... /.../ hoje eu tava fazendo ali tentando montar uma sequência mas pensando o seguinte... /.../ tipo assim trabalhar com um texto do Sérgio Vaz que foi que eu sugeri o A Fina Flor da Malandragem /.../ mas se eles forem muito

pequeninhos talvez eles não consigam fazer as inferências e eu fiquei tentando pensar em textos que fossem mais fáceis ou que estivesse mais de acordo com a idade deles (Murilo, Entrevista 1, ao falar sobre de onde partir no planejamento de atividades).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A resposta inicia presentificando o dever do professor de conhecer seus estudantes (*a gente tem que ver a clientela*), mas agora como aspecto que organiza o curso de processos mentais de seu planejamento. Modalizações pragmáticas com certo grau de incerteza verbalizam impedimentos possíveis relacionados à faixa etária dos estudantes que frequentariam as oficinas (*se eles forem muito pequeninhos*), decorrentes também da heterogeneidade do público esperado (*ela é um pouco ampla né*). Há dúvida sobre a possibilidade de fazer emergir sentidos dos textos por limitações relacionadas a habilidades de leitura (*talvez eles não consigam fazer as inferências*). Como modo de superar esses possíveis impedimentos, os recursos envolvem a elaboração de atividades (*montar uma sequência*) e a escolha de outros textos a partir de seu repertório (*pensar em textos*).

Ao tematizar seus processos mentais, fica evidente que suas projeções sobre o grupo que frequentaria as oficinas é o eixo de sua representação. Daí emerge sua avaliação da complexidade do texto “A Fina Flor da Malandragem”, para o qual ele procura alternativas (*textos que fossem mais fáceis*) em função da adequação à faixa etária dos estudantes (*ou que estivesse mais de acordo com a idade deles*). O que se destaca em ambos os excertos é que as intencionalidades se constroem em torno dos textos concebidos como comunicação discursiva, o que coloca em evidência a índole responsiva do sentido.

Nesse âmbito, sua incerteza diz respeito à adequação do repertório que, na definição de Cosson (2019), envolve os sentidos sobre o mundo que o texto permite produzir, tanto no nível das inferências quanto das referências. Daí que emergja o objetivo de suscitar reflexões sobre *o lugar da mulher*, em que entra em cena a mobilização das dimensões estética e ética da leitura no sentido de “agregar experiências que vão se juntar a outras e ajudar na construção do conjunto de valores (...) [que] guiam o modo como atuar em sociedade” (Amorim et al., 2022, p. 70).

Na continuação da interação de que foi recortado o excerto 3, perguntei como experiências anteriores influenciaram seu modo de ver o ensino de literatura. Na resposta, ele tematizou diversos tópicos. Buscando compreender como esses assuntos se relacionavam com sua vivência escolar e/ou acadêmica, fiz um pedido de esclarecimento:

Excerto 3

Nathália: tá mas quando que tu te: tu tá relacionando tudo isso com a tua experiência no Ensino Médio ou na Letras?

Murilo: agora na Letras: eu penso nisso agora: /.../ porque assim como é que eu chego numa sala de aula e faço eles compreenderem o texto? faço eles gostarem do texto?... QUAL é o texto né? /.../ dá pra fazer isso no Ensino Médio: talvez não dê para fazer no Ensino Fundamental porque é meio complexo né essa... essas reflexões (Murilo, Entrevista 1, ao falar sobre experiências que influenciaram seu modo de conceber o ensino de literatura).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os questionamentos em primeira pessoa que ele situa temporalmente no contexto de sua formação inicial (*agora na Letras/eu penso nisso agora*) evidenciam que vivências acadêmicas provocaram reflexões a respeito da promoção da leitura. O curso de ação enfoca sua agentividade na escolha e na utilização de recursos voltados para o processo de mobilização da dimensão cognitiva da leitura (*como /.../ faço eles compreenderem o texto?*) e para a obtenção de reações de apreciação (*faço eles gostarem do texto?*). Na elaboração de respostas para suas perguntas, modalizações lógicas presentificam certo grau de incerteza sobre o que seria possível alcançar no EF (*talvez não dê*) em contraste com o EM (*dá pra fazer*). Isso se ancora em sua avaliação da natureza de atividades que provoquem reflexões (*porque é meio complexo /.../ essas reflexões*).

Na sequência dessa mesma interação, pedi novamente um esclarecimento, agora sobre essas especificidades do trabalho nas diferentes etapas escolares, conforme consta no excerto 4. Em sua resposta, é possível ver que a razão dessa representação se relaciona à sua prática de estágio no EF. A compreensão desse recorte requer conhecimento contextual sobre esse estágio, de que fui orientadora. O tema eleito para o projeto que Murilo elaborou naquele contexto foi “o local onde vivo”, que consistia no território periférico onde ele morava e onde a escola que o recebeu se localizava — que é o mesmo bairro de onde José Falero constrói seu mundo ficcional em “Vila Sapo”. O licenciando avaliou negativamente o engajamento dos estudantes nas atividades e elaborou como motivo justamente a faixa etária daqueles alunos, que seria um impedimento para debater o tema, conforme se vê no excerto:

Excerto 4

Nathália: /.../ tu tá separando na tua fala a fundamental isso no médio aquilo... explica melhor isso assim que tu vê de diferença /.../

Murilo: /.../ ã para o Ensino Fundamental /.../ o texto ele tem que ser muito por prazer tem que ser um texto assim né que te desestabiliza e que te incomode mas tem que ser um texto que eles olhem e fiquem satisfeitos que eles sorriam com o texto e a partir dali tu vai trabalhando alguns elementos /.../ lá no Ensino Médio né ali a gente já tá

problematizando a vida faz algum tempo [risadas] então acho que ali é o momento de complexizar um pouquinho mais /.../ é que nem eu te falei aquela história ã escolher o meu tema: [nome da comunidade onde ele mora] no sexto ano... foi o homem periférico de 46 anos que estava falando disso não eram aquelas crianças: por isso que depois eu fiquei pensando nisso assim se para eles não fez muito sentido isso faz sentido para MIM mas eu só comecei a pensar nessas coisas quando eu estava no Ensino Médio... foi quando eu comecei a militar porque assim tipo... a sociedade te pede um POSICIONAMENTO ((trecho relacionado a seu engajamento no movimento LGBTQIA+)) (Murilo, Entrevista 1, ao falar sobre as diferenças do trabalho nas diferentes etapas escolares).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Fica nítido que sua projeção sobre os estudantes é elaborada a partir da avaliação negativa de sua experiência no EF (*para eles não fez muito sentido*), quando ele tentou abordar temas que considerava socialmente relevantes de sua perspectiva (*foi o homem periférico de 46 anos*). Ele relaciona esse efeito à inadequação do tema à faixa etária (*não eram aquelas crianças*) e à sua natureza (*tem elementos mais complexos e outros menos complexos*). Assim, há uma avaliação de que o repertório não foi adequadamente eleito. Em contraste, a avaliação das capacidades dos estudantes de EM (*ali é o momento de complexizar*) se ancora em sua própria experiência como estudante nessa fase (*foi quando eu comecei a militar*). Isso decorre de questões envolvidas no gerenciamento social de sua própria identidade LGBTQIA+, que demandou uma atuação em favor de sua comunidade (*a sociedade te pede um POSICIONAMENTO*).

Há uma espécie de generalização dos resultados dessa avaliação, o que leva aos critérios para seleção de textos que abre o excerto. Esses critérios revelam objetivos distintos para as atividades de leitura. No EF, a ênfase está na fruição (*tem que ser muito por prazer*) e na obtenção de reações emocionalmente confortáveis (*mas que fiquem satisfeitos que sorriam*), ainda que emergja a intenção de causar algum grau de estranhamento (*que te desestabiliza e que te incomode*). No EM, as intencionalidades se delineiam de modo mais marcado em torno da dimensão ética (*ali é o momento de complexizar um pouquinho mais*). Na sequência da mesma resposta, ele detalha essa distinção:

Excerto 5

Murilo: /.../ tem umas separações assim talvez a gente use textos: talvez a gente leve lá o Venha Ver o Por do Sol¹⁰ no Ensino Fundamental e eles aproveitem maravilhosamente bem: mas na MINHA opinião assim será assim uma história de terror mas lá no Ensino Médio talvez tu consiga problematizar por exemplo o lugar da mulher nesse texto a violência contra a mulher nesse texto /.../ porque eles têm

¹⁰ Referência ao conto de Lygia Fagundes Telles.

mais argumentos eles já desenvolveram mais coisas /.../ não é uma separação assim TÃO fechada mas eu acho que tem elementos mais complexos e outros menos complexos /.../ mas muito mais para aproveitar as ferramentas que eles têm (Murilo, Entrevista 1, ao falar sobre as diferenças do trabalho nas diferentes etapas escolares).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A diferenciação de intencionalidades é relativa (*não é uma separação assim TÃO fechada*), e é expressa com grau de incerteza (*talvez a gente leve/talvez a gente consiga*), o que dialoga com o excerto 3 (*talvez não dê para fazer no Ensino Fundamental porque é meio complexo né essa... essas reflexões*). Essa variação não está relacionada apenas ao objeto de ensino em si, mas também à condução de atividades voltadas para aspectos distintos dos textos (*o Venha Ver o Por do Sol no Ensino Fundamental /.../ será assim uma história de terror mas lá no Ensino Médio /.../ problematizar /.../ o lugar da mulher*).

Isso presentifica a concepção de Cosson (2020): a complexidade das atividades de interpretação não é determinada apenas pelo texto, mas também pelo modo de conduzi-las, focalizando determinados aspectos da obra. Murilo representa essa focalização por meio de sua avaliação do texto como repertório (*tem elementos mais complexos e outros menos complexos*) e do lugar que os conhecimentos dos estudantes ocupam (*porque eles têm mais argumentos eles já desenvolveram mais coisas/ para aproveitar as ferramentas que eles têm*).

No Quadro 10, sintetizo o que destaco como os principais aspectos das representações nesses excertos e que são relevantes para a análise da segunda entrevista. Em termos de como os saberes dos ELL figuram nelas, o que se evidencia é que a aposta na índole responsiva subjaz às intencionalidades e que o papel arquitetural do professor subjaz ao nível dos recursos. Desse modo, Murilo traduz em sua representação o papel do professor em diálogo com o que é definido por Cosson (2020, p. 190): “planejar e projetar caminhos que serão percorridos pelos alunos” e conduzir a experiência com os textos de modo a atender às especificidades da comunidade de leitores. No âmbito dos recursos, isso significa elaborar atividades que tenham como referência “os procedimentos relativos ao manuseio da obra literária” (Cosson, 2019, p. 185), os sentidos (interno e externos) que o texto permite produzir e o papel catalisador de seu caráter estético.

A relação entre as dimensões ajuda a compreender por que sua resposta quanto aos saberes necessários ao professor de literatura começa pela escolha de textos e pelo conhecimento da *clientela*. Sua representação coloca em destaque as possibilidades de mobilização das diferentes dimensões da leitura a partir da condução do debate e da proposição de atividades, o que depende do conhecimento sobre o público-alvo. Quanto a isso, há certo

grau de incerteza sobre a capacidade dos estudantes de EF de produzirem inferências e refletirem sobre temas socialmente relevantes.

No âmbito das razões, há uma integração entre as perguntas que Murilo se fez na graduação, os textos lidos no contexto do projeto e fora dele (Rildo Cosson e Cecília Bajour) e suas vivências como estagiário e como estudante. A Cosson, ele atribui o modelo de agir que coloca em primeiro plano a capacidade de conduzir o debate *guiando o olhar sem interferir*. Essa verbalização, de fato, dialoga com o que Cosson (2020, p. 190) propõe para esse tipo de atividade: “não demandar dos alunos uma reprodução de sua experiência de leitura daquela obra, nem analisar a obra para os alunos”, mas sim “apontar caminhos onde o leitor pode escolher transitar dentro do texto”.

Quadro 10 - Representações de Murilo na primeira entrevista

Dimensões do agir		Exemplos na materialidade linguística
Intencionalidades	Leitura responsiva; mobilização das dimensões cognitiva, estética e ética da leitura	<i>/.../ que barulho que vai fazer que silêncio que vai causar? /.../</i> <i>/.../ como /.../ faço eles compreenderem o texto? /.../</i>
	Mobilização da dimensão ética no EF	<i>/.../ para o Ensino Fundamental /.../ o texto ele tem que ser muito por prazer tem que ser um texto assim né que te desestabiliza e que te incomode mas tem que ser um texto que eles olhem e fiquem satisfeitos /.../</i> <i>/.../ talvez não dê para fazer no Ensino Fundamental porque é meio complexo né essa... essas reflexões /.../</i>
	Mobilização da dimensão ética no EM	<i>/.../ é o momento de complexizar um pouquinho mais /.../</i> <i>/.../ talvez tu consiga problematizar por exemplo o lugar da mulher nesse texto a violência contra a mulher nesse texto muito mais para aproveitar as ferramentas que eles têm /.../</i>
	Conhecimento do público-alvo	<i>/.../ a gente tem que ver a clientela /.../</i> <i>/.../ se eles forem muito pequeninhos talvez eles não consigam fazer as inferências /.../</i> <i>/.../ eu fiquei tentando pensar em textos /.../ mais de acordo com a idade deles /.../</i>

Recursos		
	Escolha e avaliação textos	<i>/.../ tu tem que ter repertório /.../ onde é que esse texto vai tocar essa clientela?/ tem que saber se ela vai ser uma lacuna um silêncio pro teu estudante /.../</i>
	Condução do debate	<i>/.../ tu tem que saber ouvir e se sair demais do caminho: aí entra mais um saber que é tu saber conectar... /.../ não interferir sabe: mas tentar dirigir o olhar assim para que o aluno por si só consiga resgatar o que tu tá tentando falar pra ele né /.../</i>
Razões	Episódios na formação inicial	<i>/.../ é que nem eu te falei aquela história ã escolher o meu tema: [nome da comunidade onde ele mora] /.../</i> <i>/.../ agora na Letras/eu penso nisso agora /.../</i>
	Leituras dentro e fora do contexto do projeto	<i>/.../ tem esse livro da Cecília Bajour que é ouvir nas entrelinhas /.../</i> <i>/.../ a coisa do Cosson que é assim que pra mim eu acho que foi ã grande: nosso grande ponto assim /.../</i>

Fonte: Elaboração própria

É possível depreender que há uma integração entre os deveres do professor (compreender *onde o texto vai tocar a clientela*) e a avaliação negativa de sua experiência de estágio em que Murilo propôs reflexões sobre o território (*escolher o meu tema: [nome da comunidade onde ele mora] no sexto ano /.../ pra eles não fez muito sentido*). Essa vivência lhe proporcionou desenvolver conhecimentos sobre estudantes do EF e é partindo deles que ele elabora objetivos distintos de leitura no EF e no EM.

No primeiro, é preciso que os alunos *sorriam com o texto para a partir dali ir trabalhando alguns elementos*; no segundo, seria possível conduzir atividades mais voltadas à reflexão crítica, como forma de *aproveitar as ferramentas que os alunos já têm*. Ao exemplificar isso especificamente pela temática da violência contra a mulher, ele avalia que os objetivos de desenvolver “capacidades de não conformidade e de consciência crítica” (Amorim et. al., 2022, p. 89) e de causar “tensões, vertigens e reflexões” (Amorim et al., p. 106) podem ser mais adequados ao EM.

Tendo em vista a análise até aqui, considero que as representações de Murilo apresentam, já na primeira entrevista, uma mobilização de saberes profissionais nada trivial à luz dos paradigmas de ensino de literatura historicamente hegemônicos no contexto brasileiro. É possível afirmar que sua representação dialoga com a proposição dos ELL de que o professor organize a experiência com o literário por meio de uma arquitetura vinculada ao texto e ao contexto. Isso implica conhecer os sujeitos da aprendizagem e avaliar o repertório (enquanto texto e enquanto modos de ler textos literários). Portanto, considero que sua elaboração constitui uma conquista do processo formativo vivenciado por ele, tanto do ponto de vista da sua reflexão pessoal, quanto das experiências proporcionadas por nossa instituição.

Conforme descrevi na seção de contextualização, quando a primeira entrevista foi realizada, a obra principal que seria lida nas oficinas já havia sido eleita pelo grupo, inclusive pela potencialidade de ensinar que os estudantes se identificassem e refletissem sobre suas identidades e também sobre a presença delas em textos literários. Tanto as formas quanto os conteúdos do texto escolhido carregam potencial de produzir reflexões socialmente relevantes relacionadas à linguagem e a estruturas sociais — um potencial que me parece incontornável a qualquer interpretação.

Essa espécie de dilema entre a representação de Murilo e a escolha do livro — em que ele mesmo teve papel essencial — não foi percebido por mim durante o processo formativo. Apenas durante a análise enxerguei que esse tema poderia ser de interesse para examinar como foram elaboradas representações em torno dele após o trabalho nas oficinas. Esse assunto, de fato, se mostrou relevante também na perspectiva do licenciando, uma vez que foi recorrente na segunda entrevista. Identifiquei que emergiram representações envolvendo não apenas a reflexão crítica sobre o contexto social de bairros periféricos, mas também o lugar que *as ferramentas que os estudantes (ainda não) têm* ocupam no ensino, entre outros aspectos. Para analisar essas transformações, selecionei cinco excertos que analiso a seguir.

No contexto da interação de que foi recortado o excerto 6, pedi a Murilo que avaliasse se e como as atividades do projeto haviam impactado sua concepção de ensino de literatura, e ele verbalizou o que *percebeu e observou*:

Excerto 6

Murilo: /.../ quando eu trabalhei a gente tava trabalhando eu percebi que a gente pode fazer isso... /.../ eu observei essa questão ideológica deles sem: sem nem perceber sem pensar nisso sabe? porque a gente sempre viu o aluno de repente assim... ah de repente ele ainda não sabe... e eles SABEM eles podem...

Nathália: tipo que te lembra assim?

Murilo: a Ângela deixava muito claro que ela conseguia enxergar o contexto em que ela vivia em que aquelas coisas aconteciam que aquelas violências perpassavam a vida dela /.../ ela tava vendo aquilo no texto... que tava trazendo aquilo para a vida... o Fabrício também relatou: o Walter também relatou lá no início a Andrea também relatava então quer dizer... ideologicamente SIM eles... ã... e a gente é chamado o tempo inteiro a dar opinião né: a gente tem que se posicionar e eles estavam ali se posicionando né isso é construção de ideologias /.../ (Murilo, Entrevista 2, ao falar do impacto do projeto em seu modo de conceber o ensino de literatura).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A abertura desse excerto é bastante significativa para o objetivo desta tese: o licenciando inicia sua resposta por uma verbalização que tematiza o contexto do trabalho das oficinas (*quanto eu trabalhei*) como lugar de uma tomada de consciência (*eu percebi que a gente pode fazer isso*). Essa nova percepção diz respeito justamente às capacidades dos estudantes (*eles podem*), contrastada a outra (*ele ainda não sabe*). Essa última é apresentada por uma agentividade coletiva e uma marcação temporal genéricas (*a gente sempre viu o aluno*), que, na materialidade linguística, opera para seu afastamento dessa ótica. No entanto, é só depois do meu pedido de exemplificação (*tipo que que te lembra assim?*) que é possível entender os sentidos mais concretos dessa mudança.

O que aqui é verbalizado como *questão ideológica que ele observou* é paralelo ao que foi elaborado na primeira entrevista como capacidade de se posicionar (que ele via como mais propenso a se realizar no EM) e se faz presente pelo relato do engajamento dos estudantes no debate (*eles estavam ali se posicionando*). A avaliação é elaborada em torno de um episódio, quando uma estudante relacionou os sentidos do que leu com sua vivência pessoal (*ela tava vendo aquilo no texto /.../ tava trazendo aquilo para a vida*), o que presentifica o movimento exotópico da leitura inerente aos letramentos literários na concepção de Amorim et al. (2022). Isso ocorreu por meio do debate sobre temas sensíveis relacionados à vivência naquele território (*aquelas violências*). Conforme analisarei adiante, na próxima subseção, esse mesmo episódio envolvendo a estudante Ângela foi trazido pelo participante durante uma reunião do projeto.

Aqui vemos que outros estudantes se engajarem nesse tipo de discussão (*o Fabrício também relatou: o Walter também relatou lá no início a Andrea também relatava*), e esse conjunto de reações observadas emerge como razão para o que ele *percebeu quando tava trabalhando*. Há um processo de generalização dessa percepção como um saber mais geral (*ele ainda não sabe... e eles SABEM eles podem*) e chama a atenção que isso seja denominado pelo participante como *construção de ideologias*, o que analisarei a seguir.

No excerto 7, que é a continuação do anterior, Murilo trouxe uma pergunta que foi feita a ele quanto à adequação da escolha de “Vila Sapo” ao público das oficinas:

Excerto 7

Murilo: fui questionado como... tu sabe assim: aí tu não acha que esse texto é muito pesado para um aluno? eu não acho: porque eles sabem /.../ então assim eu acho que a gente tem que perder este medo né... e acreditar nos potenciais do teu estudante: o que que a gente deve fazer? nos mover ideologicamente de maneira que a gente saiba que a gente está ali para mediar literatura e língua portuguesa porque nosso objetivo é a proficiência leitora e o prazer né cultura arte né fazer enxergar o potencial da palavra /.../ como é que tu: TU: PROFESSOR: faz? a gente tá lidando com um texto periférico que fala de diversas violências tipo o Rosa Bebê... quando o Walter falou ((trecho excluído – relato pessoal do estudante)) eu fiquei pensando aí meu deus: o guri deve saber de cada coisa horrível /.../: e aí tu tem que dar conta dessas coisas dentro da sala de aula: mas eu não abriria mão do texto periférico não nem da eleição do repertório que a gente fez (Murilo, Entrevista 2, ao falar do impacto do projeto em seu modo de conceber o ensino de literatura).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

O licenciando sustenta a escolha da obra em contraposição à voz que ele presentifica (*fui questionado /.../ tu não acha que esse texto é muito pesado para um aluno?*) e elabora um modelo de agir expresso por modalizações deônticas (*a gente tem que perder este medo/acreditar nos potenciais do teu estudante/porque eles sabem*). Esse modelo é decorrente de seu conhecimento transformado sobre as capacidades dos estudantes de EF e a sustentação da escolha emerge dos objetivos do trabalho (*a gente está ali para mediar literatura e língua portuguesa*). Essas intencionalidades são calcadas no desenvolvimento cognitivo dos estudantes (*porque nosso objetivo é a proficiência leitora*) e na dimensão estética da leitura (*e o prazer né cultura arte*). Isso presentifica a ideia de que “o acesso à linguagem escrita supõe um avanço na possibilidade de simbolizar a realidade” (Colomer, 2007, p. 53), que emerge como *fazer enxergar o potencial da palavra*.

A pergunta situada no nível dos recursos (*como é que tu: TU: PROFESSOR: faz?*) interroga sobre os modos de atingir esses objetivos em sua relação com a complexidade dos efeitos de leituras como a eleita. Essa complexidade aparece exemplificada pelo relato de um aluno durante uma atividade (*um texto periférico que fala de diversas violências tipo o Rosa Bebê... quando o Walter falou*), que o surpreende pela natureza do que ele já havia experienciado (*fiquei pensando aí meu deus: o guri deve saber de cada coisa horrível*).

Assim, quando ele verbaliza um dever a partir dos sentidos que atribui para seu próprio agir (*a gente tem que perder este medo né... e acreditar nos potenciais do teu estudante/o que que a gente deve fazer? nos mover ideologicamente*), o significado desse movimento ideológico parece se relacionar ao delineamento assertivo de todos os objetivos elencados por ele para o ensino de literatura naquele contexto de trabalho. Esse modo de agir tem consequências (*tu tem*

que dar conta dessas coisas dentro da sala de aula); a despeito disso, Murilo reafirma esse posicionamento (*mas eu não abriria mão do texto periférico*).

A pergunta trazida por uma outra voz que abre o excerto parece se relacionar com o grau de incerteza com que ele expressava o que seria possível desenvolver com os estudantes. Ele elabora sua resposta se distanciando daquela representação relacionada à escolha de textos com a intenção de *que eles sorrissem*. Ao sustentar essa prática a despeito de questionamentos sobre o texto *pesado*, sua representação fornece pistas de uma tomada de consciência, ensejada pelas atividades do projeto, de que “engajar-se em práticas de letramentos será sempre um ato social e político”, de forma que promoção da leitura nesses termos implica uma prática ideológica que pode ter consequências diversas (Amorim et. al., 2022, p. 84). Por meio de episódios vivenciados, ele avalia que essas consequências foram positivas, uma vez que os estudantes firmaram o pacto de leitura a partir do que era significativo para eles naquele contexto.

A continuação dessa elaboração, presente excerto no 8, reafirma esse posicionamento a partir de um novo contraste:

Excerto 8

Nathália: é?

Murilo: porque é situado e contextualizado: a gente fala isso o tempo inteiro na academia só que daí tu chega na sala de aula e tu pega um sei lá: uma história que não tem nada a ver um conto de fadas de sei lá de formigas voadoras que não ã... e sabe... uma coisa que não tem nada a ver com eles... /.../ tem algumas coisas pesadas sim: mas eles conseguem compreender e retransformar aquilo num ambiente seguro porque eles tavam seguros /.../ é tudo da maneira como tu te move né ideologicamente: nós nos movemos no sentido de... dar suporte a gente tava mediando mesmo né /.../ e eles sentiram isso porque eles ficaram muito à vontade/.../ (Murilo, Entrevista 2, ao falar do impacto do projeto em seu modo de conceber o ensino de literatura).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

No conjunto dos dois excertos (*eu não abriria mão do texto periférico /.../ nem da eleição do repertório /.../ porque é situado e contextualizado*), Murilo contrasta vozes institucionais de sua formação (*a gente fala isso o tempo inteiro na academia*) com um agir atribuído a um “tu” genérico (*tu pega /.../ um conto de fadas*), caracterizado como distante dos estudantes (*uma coisa que não tem nada a ver com eles*). Ele avalia que o conteúdo dos textos abordou temas sensíveis (*tem algumas coisas pesadas sim*). Apesar disso, essa escolha é ratificada na medida em que dá sentido ao que repetimos que é importante para a

profissionalidade docente enquanto formadores: o *ensino situado e contextualizado de que a gente fala o tempo inteiro na academia*.

Desse modo, o licenciando considera que os efeitos foram alcançados (*mas eles conseguem compreender e retransformar aquilo num ambiente seguro*) devido à postura pedagógica. Esses efeitos são devidos não só ao que os estudantes já sabem ou conseguem fazer, mas também ao posicionamento do professor diante da sensibilidade dos temas que surgem (*é tudo da maneira como tu te move né ideologicamente: nós nos movemos no sentido de... dar suporte a gente tava mediando mediando mesmo*). Assim, há indícios de que a vivência no projeto atuou para a atribuição de sentidos ao que significa conceber que a leitura literária é sempre ideológica; ao mesmo tempo, essa concepção parece ter atuado para avaliar positivamente os efeitos do trabalho que foi feito. Nesse processo, são mobilizados saberes que avalio como essenciais para as escolhas que os professores precisam fazer em seu cotidiano e para sustentá-las, sobretudo em contextos periféricos.

Ao longo da entrevista, identifiquei essa espécie de argumentação que buscava validar as escolhas pedagógicas do projeto a partir da relação estabelecida entre os estudantes e o texto literário eleito. Isso se evidencia no excerto 9, que corresponde à sua resposta quando perguntei o que ele considerava que os estudantes haviam conseguido desenvolver nas oficinas enquanto processo de letramento literário:

Excerto 9

Murilo: pelos textinhos deles né pelas coisas que eles produziram algum traço literário saiu ali assim né... aquela lacuna que o Fabrício deixou né deixou um silêncio ali já é um traço literário né... a personagem da Ângela: recorrente: /.../ é tu te ver de uma outra forma: isso é literatura /.../ o processo de letramento del: letramento literário e de letramentos né.. vamo... vamo lá pro Amorim assim falando bem ideologicamente... tava acontecendo porque eles percebiam a realidade deles trançavam com a realidade do livro se questionavam se aquilo era de verdade entenderam que era uma contação de história e contaram a história deles então veja tem: a gente vê em vários momentos um... um ir e vir (Murilo, Entrevista 2, ao falar sobre sua avaliação da aprendizagem dos estudantes).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na avaliação dos efeitos gerais do projeto em sua relação com os ELL, emergem como evidência de aprendizagem os conteúdos dos textos produzidos pelos alunos (*aquela lacuna que o Fabrício deixou/a personagem da Ângela/ já é um traço literário*). Isso se conecta à primeira entrevista em relação à escolha de textos conforme analisei no excerto 1 (*tem que olhar para o silêncio do teu texto praquela lacuna*). Assim, há evidência de uma intencionalidade

orientada para o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino e Cosson, 2009, p. 67), que aqui se delineia também no espaço que se estabelece entre leitura e escrita (*pelos textinhos deles né pelas coisas que eles produziram*). Essa representação dialoga com a proposta de registro de Cosson (2019, p. 67), possibilitando “verificar o balanço final, ou seja, se o objetivo da leitura foi alcançado” (Cosson, 2019, p. 67). O objetivo que emerge aqui é a relação intersubjetiva dos estudantes com o conteúdo literário na intersecção entre as dimensões ética e estética da literatura (*é tu te ver de outra forma/isso é literatura*).

Ao associar a avaliação da aprendizagem aos ELL, ele a relaciona à obra de Amorim et al. (2022) (*vamo lá pro Amorim assim falando bem ideologicamente*). A verbalização sequencial de ações e capacidades dos estudantes (*se questionavam se aquilo era verdade/contaram a história deles/percebiam a realidade deles trançavam com a realidade do livro/entenderam que era uma contação de história*) presentifica de modo bastante eloquente uma operacionalização do conceito de movimento exotópico bakhtiniano conforme descrito pela obra referida. Desse modo, conceber o ensino de literatura *bem ideologicamente* parece significar que as aprendizagens ocorrem quando os alunos interagem com conteúdos literários específicos, aceitando o pacto ficcional e relacionando o que foi lido ao que vivenciam, num movimento *de ir e vir*. E isso se relaciona com o papel do professor de *mediar, mediar mesmo*.

Em relação a como figuram os ELL em sua representação do agir modificada, no excerto 10, Murilo os tematiza junto das atividades das reuniões. O contexto do excerto é minha pergunta sobre o que ele diria para eventuais bolsistas de uma nova edição do projeto:

Excerto 10

Murilo: diria ã estudem as teorias e os: esses teóricos aí... entendam o que é isso: porque sim: nós nos movemos ideologicamente e os estudantes também se movem ideologicamente mesmo mesmo com onze doze anos: a gente viu o posicionamento deles /.../ pense nos objetivos: pensa muito muito muito naquilo que tu quer: o que que tu gostaria de mediar e naquilo que tu quer que o teu estudante compreenda ou desenvolva /.../ aproveita o exercício dos bastidores da oficina... de analisar se tu conseguiu: porque são todos: são passos que a gente vai fazer na profissão (Murilo, Entrevista 2, ao falar sobre os conselhos que daria a novos bolsistas do projeto).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na primeira parte da resposta, Murilo avalia positivamente as leituras dos ELL como recurso no plano de modelo de agir simbólico (*estudem as teorias e os: esses teóricos aí*) e, novamente, verbaliza os *movimentos ideológicos* enquanto os conecta à sua avaliação positiva

do engajamento dos estudantes nas atividades que ensejaram reflexão crítica (*mesmo com onze doze anos: a gente viu o posicionamento deles*). Já na segunda parte da resposta, há um modelo de agir voltado ao planejamento e à avaliação do trabalho conforme essas atividades ocorreram *nos bastidores da oficina (pense nos objetivos/aproveita o exercício /.../ de analisar se tu conseguiu)*. Essas atividades assumem o papel de parte integrante da profissionalidade docente (*são todos: são passos que a gente vai fazer na profissão*): traçar objetivos para a interação dos estudantes com os textos (*pensa muito muito muito naquilo /.../ que que tu gostaria de mediar*). Essa tarefa envolve identificar aquilo que os estudantes ainda não sabem fazer (*pensa naquilo que tu quer que o teu estudante compreenda ou desenvolva*), o que demonstra que nessa representação o ponto de partida está além de *aproveitar as ferramentas que eles têm*.

No Quadro 11, apresento uma síntese da representação do agir de Murilo na segunda entrevista, destacando os aspectos que permitem compreender em que sentido ela emergiu modificada e como ela se relaciona com os ELL. Primeiramente, avalio que ela se localiza em um contínuo formativo na medida em que, nos excertos analisados, se mantêm os aspectos estruturantes mais amplos: o papel arquitetural do professor, o aluno como centro do processo e a aposta na índole responsiva do sentido.

O que Murilo avaliava ser possível como objetivo de leitura na primeira entrevista havia sido elaborado em torno de sua experiência de estágio e foi reelaborado em função de sua vivência no projeto. As intencionalidades se consolidaram em torno da mobilização das diferentes dimensões da leitura literária, mas a vivência proporcionou que ele *percebesse* que, *mesmo com onze ou doze anos, os estudantes podem se posicionar*. Isso amplia o foco anterior, mais voltado para obter reações confortáveis dos estudantes de EF.

Ele avalia que os estudantes reagiram bem, pois *ficaram muito à vontade*, o que se deve a *acreditar no potencial* dos estudantes e, durante os debates, *dar suporte, mediar mesmo*. Nesse âmbito, *ouvir o estudante* assume também o sentido de *ter que lidar com coisas horríveis* que podem emergir das conversas sobre as leituras. Assim, o agir do professor nesse processo de escuta, que já aparecia na primeira entrevista, emerge aqui também em suas complexidades. Em função do que Perrenoud (2022) define como “imagem realista” do trabalho que as vivências práticas proporcionam desenvolver, é possível afirmar que a vivência nas oficinas atuou na ampliação dos sentidos que a mediação assume quando o professor se propõe a mobilizar a dimensão ética da leitura em contextos sociais historicamente marcado por opressões.

Quadro 11 - Representações de Murilo na segunda entrevista

Dimensões do agir		Exemplos na materialidade linguística
Intencionalidades	Leitura responsiva; prática interpretativa; apropriação da linguagem literária mobilização das dimensões cognitiva, estética e ética da leitura no EF	<i>/.../ nosso objetivo é a proficiência leitora e o prazer né cultura arte né fazer enxergar o potencial da palavra /.../</i> <i>/.../ tu te ver de uma outra forma: isso é literatura /.../</i>
Recursos	Conhecimento do público-alvo	<i>/.../ ah de repente ele ainda não sabe... e eles SABEM eles podem /.../</i>
	Escolher textos e conduzir atividades	<i>/.../ fui questionado /.../ tu não acha que esse texto é muito pesado para um aluno? eu não acho: porque eles sabem /.../</i> <i>/.../ nós nos movemos no sentido de... dar suporte a gente tava mediando mesmo né /.../</i> <i>/.../ aquelas violências /.../ tu tem que dar conta dessas coisas dentro da sala de aula /.../</i> <i>/.../ eles conseguem compreender e retransformar aquilo num ambiente seguro porque eles tavam seguros /.../ é tudo da maneira como tu te move né ideologicamente: /.../</i>
	Atividades de escrita	<i>/.../ pelos textinhos deles né pelas coisas que eles produziram algum traço literário saiu ali /.../</i>
	Modelos simbólicos relacionados ao modelo ideológico de letramento	<i>/.../ entendam o que é isso: porque sim: nós nos movemos ideologicamente e os estudantes também se movem ideologicamente /.../</i> <i>/.../ o que que a gente deve fazer? nos mover ideologicamente /.../</i> <i>/.../ porque é situado e contextualizado: a gente fala isso o tempo inteiro na academia /.../</i>

	Modelo de agir relacionado ao planejamento e à avaliação do trabalho	<i>/.../ pense nos objetivos: /.../ naquilo que tu quer: o que que tu gostaria de mediar e naquilo que tu quer que o teu estudante compreenda ou desenvolva /.../ analisar se tu conseguiu: porque são todos: são passos que a gente vai fazer na profissão /.../</i>
Razões	Vivência no projeto	<i>/.../ pelos textinhos deles né pelas coisas que eles produziram</i> <i>/.../ eu fiquei pensando aí meu deus: o guri deve saber de cada coisa horrível /.../</i> <i>/.../ a Ângela deixava muito claro que ela conseguia enxergar o contexto em que ela vivia /.../</i> <i>/.../ a gente viu o posicionamento deles /.../</i> <i>/.../ vamo lá pro Amorim assim falando bem ideologicamente /.../</i> <i>/.../ aproveita o exercício dos bastidores da oficina /.../</i>

Fonte: Elaboração própria

Sua resposta à voz que coloca em xeque a escolha da obra permite ver como a vivência prática propiciou a atribuição de sentidos aos saberes dos ELL, ao mesmo tempo em que esses saberes também atuaram na elaboração de significados para sua avaliação. Ao tematizar como evidência de aprendizagem a leitura que tem como centro “o encontro com o outro e consigo mesmo, de alteridade, pelo estético, numa perspectiva humanizadora do ser humano coisificado (Amorim et al., 2022, p. 96), ele define o papel do docente. Em sua avaliação, apesar do *peso* que é *perceber a realidade* em contextos permeados pela violência, *em um ambiente seguro, o letramento literário dos estudantes estava acontecendo*. E é isso que *a gente deve fazer — falando assim bem ideologicamente*. Daí que a *questão ideológica* emerja tantas vezes ao longo de sua representação. Além disso, a escolha e a avaliação de textos, nessa representação modificada, se relacionam à concepção de *ensino contextualizado*, de modo que há motivos para afirmar que o projeto contribuiu para a tradução de saberes referentes ao que *a gente fala o tempo todo na academia*.

Por último, a organização do projeto ofereceu um modelo de agir que Murilo parece valorizar como é parte essencial da prática profissional; emerge daí, como recurso importante, a capacidade de traçar e avaliar objetivos bem delineados. A concepção de *ver a clientela* para atuar na promoção da leitura se amplia: vai do sentido de conhecer os estudantes a partir do que

eles já desenvolveram mais para incluir aquilo *que tu quer que o teu estudante compreenda ou desenvolva e avaliar se tu conseguiu*. Logo, há motivos para afirmar que é na interface entre modelos de agir conhecidos (na teoria), anteriormente testados (na prática) e revisitados como cursos de ação validados (por uma nova prática) que Murilo mobiliza saberes.

Agora, buscando examinar como se estabeleceu o debate interpretativo sobre o agir envolvendo aspectos dessas representações durante as reuniões, na próxima seção analiso quatro excertos que foram selecionados para esse fim. Primeiramente, me debruço sobre dois excertos de uma reunião em que Murilo e Breno avaliaram atividades de leitura de “Atotô”, primeiro conto da obra “Vila Sapo”. Nessa ocasião, Murilo narrou o episódio envolvendo o engajamento da estudante Ângela no debate sobre violência policial que serviu de exemplificação ao que ele *percebeu* em relação ao *que os estudantes podem* no excerto 6.

O segundo e o terceiro excertos se relacionam com a primeira entrevista, quando Murilo mencionou atividades em torno do texto de “Fina Flor da Malandragem”, de Sergio Vaz. Naquele momento, ele tematizou sua dúvida acerca da capacidade de os estudantes produzirem inferências. Nos excertos das reuniões analisados, os licenciandos e eu nos engajamos na elaboração e na avaliação de atividades de leitura desse texto. A partir deles, é possível examinar como ocorreram *os exercícios de bastidores das oficinas* em que estabelecemos o que *eles queriam mediar* partindo do que *eles queriam que os estudantes compreendessem*.

4.1.2 “*Pensa naquilo que tu quer mediar e analisa se tu conseguiu*”

O contexto do primeiro excerto é a reunião *online* de 25 de agosto, realizada após a segunda oficina, em que foram realizadas as atividades de leitura do primeiro conto do livro, “Atotô”. No Quadro 12, reproduzo os objetivos da oficina conforme eles constam no documento de planejamento e sintetizo as atividades realizadas.

Quadro 12 - Referência para os excertos 11 e 12

Oficina	Objetivos	Síntese das atividades planejadas
---------	-----------	-----------------------------------

2	• Compreender os aspectos literários ligados aos personagens e à linguagem contidos no primeiro conto • Debater interpretações • Desenvolver as habilidades de autoria dos educandos	• Perguntas de levantamento de expectativas • Leitura em voz alta da primeira parte do conto com paradas de leitura para elaboração de expectativas e cenários imaginados • Leitura silenciosa da segunda parte do conto e perguntas em cards para serem debatidas em grupos sobre interpretações sobre o final, o uso da variedade linguística periférica e a construção de personagens em sua costura com o modo como eles foram imaginados pelos estudantes e como eles influenciam nos acontecimentos do conto • Criação de um personagem a partir do universo ficcional do conto
---	--	--

Fonte: adaptado do documento de planejamento do projeto

Os objetivos haviam sido elaborados nas reuniões anteriores e as atividades envolviam debater a recepção da variedade linguística periférica urbana utilizada pelo narrador e as possibilidades de interpretação do final do conto (que deixava elementos em aberto), além de fazer inferências em pausas de leitura. Para isso, foram criadas perguntas — para serem debatidas oralmente durante pausas e em *cards*, depois da leitura — e uma atividade de escrita de criação de um personagem em diálogo com o contexto do conto lido.

Assim, no contexto do excerto que selecionei para análise, direcionei a interação para a avaliação de um desses objetivos, conforme consta no excerto 11:

Excerto 11

Nathália: tá e me diz uma coisa a: não eu digo: tipo eles conseguiram perceber que a construção do personagem tem ligação com a construção da narrativa?

Murilo: então essa foi uma parte que assim ó... quando a gente chegou na parte dos personagens e tal de criar mais um... eu lancei pra eles a seguinte pergunta: bá e se um deles não tivesse aí como é que ia ser essa história? [aí a gente

Nathália: [isso aí não tava no planejamento
né? tu tirou da manga
/.../

Murilo: é sim: porque na real ficou meio: abstrato pra eles /.../ e aí eu disse assim bá galera se faltasse um deles se a gente tirasse um deles: como é que ia ficar essa história? e aí eles ficaram meio que pensativos assim né mas ah não vai ser a mesma coisa né não ia ser a mesma coisa tinha que ser os três /.../ (Reunião *online* do projeto, dia 25 de agosto de 2022).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

As intencionalidades do agir em debate, que se estabelece em função de minha pergunta, têm como pano de fundo a leitura responsiva e prática interpretativa (*eles conseguiram perceber que a construção do personagem tem ligação com a construção da narrativa?*). Murilo relata o que ocorreu a partir de sua agentividade (*eu lancei para eles a pergunta*), representando sua intervenção como mediadora da interpretação dos estudantes.

Quando tematizo essa intervenção como uma mudança no curso da ação em relação ao que havia sido planejado (*isso aí não tava no planejamento né? tu tirou da manga*), ele responde elencando o motivo dessa readequação (*porque na real ficou meio... abstrato para eles*). Assim, ao observar que os estudantes não conseguiam identificar os papéis de narrador e personagem a partir dessa nomenclatura, isto é, que havia uma dificuldade na prática interpretativa, ele elaborou o novo curso (*e aí eu disse assim bá galera se faltasse um deles, se a gente tirasse um deles, como é que ia ficar essa história?*).

O grau de concretude das ações narradas nesse excerto demonstra que a intervenção por meio das perguntas realizadas por ele é considerada relevante para chegar aos efeitos esperados, isso é, que os estudantes conseguissem identificar o papel dos personagens no texto, ainda que a partir de perguntas diferentes das planejadas. Nesse sentido, ele demonstra mobilizar e testar recursos para incitar uma atitude responsiva dos estudantes em relação ao que era objeto de ensino naquele momento, tentando manter a estrutura do planejamento, porém situando-o na interação com o conteúdo do texto considerando os impedimentos observados.

Depois da interação no excerto analisado, passamos para as atividades da oficina seguinte, quando Murilo reorienta a interação para a avaliação da oficina anterior:

Excerto 12

Murilo: /.../ eles deram respostas conforme compreenderam... tipo eles falaram DA LINGUAGEM

Breno: é: da linguagem eles desenvolveram mais até pra falar

Murilo: [pois é

Nathália: [é?

Breno: eles entenderam o motivo da linguagem /.../ o Murilo fez uma pergunta: boa lá perguntando se seria a mesma coisa se não fosse escrito daquele jeito: aí falaram que achavam que NÃO: que era legal porque aproximava porque aproximava eles mais do conto... eu acho que a parte da linguagem do uso daquela linguagem eu acho que eles pegaram MAIS assim

Murilo:[sim

Breno: [do que: do que as questões narrativas ali mesmo

Murilo: é: ali eles discutiram bastante conversaram falaram trouxeram seus exemplos exemplos pessoais: ã... essa.. a questão de reflexão também né: a Ângela trouxe uma reflexão da vida dela: de como: porque eu disse eu perguntei ASSIM tá mas e o tratamento que o pessoal recebe aqui? tipo: falando da polícia né o que a polícia fez no conto

Nathália: [aham

Murilo: [é o mesmo tratamento que o pessoal recebe assim... em outras regiões? aí a Ângela trouxe uma história pessoal né de uma vivência já imagina A MENINA: com o irmão: sendo agredida pela polícia... ENTÃO: ã já há conexão né eles conseguem fazer a conexão entre o literário... e o mundo REAL: chama—se letramento literário isso inclusive (Reunião *online* do projeto, dia 25 de agosto de 2022).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Murilo tematiza novamente aspectos que considerou positivos, e ambos interpretam as respostas dadas pelos estudantes como evidência de sua compreensão relacionada ao uso da linguagem (*eles deram respostas/eles falaram da linguagem/aí falaram que acharam que NÃO: que era legal porque aproximava porque aproximava eles mais do conto*). Nessa avaliação, Breno novamente destaca como positivo o papel de Murilo na mediação da interação dos estudantes com o texto (*o Murilo fez uma pergunta boa lá*). A identificação da entrada dos estudantes em um debate em função da prática interpretativa (*ali eles discutiram bastante conversaram falaram*) presentifica que o que eles elencam como relevante para a avaliação de suas próprias ações é o fato de elas figurarem como encadeadoras da interpretação.

Nessa esteira, Murilo tematiza a interação com o conteúdo literário do conto pela resposta de uma estudante (*a Ângela trouxe uma reflexão da vida dela*), e novamente sua pergunta emerge (*porque eu disse eu perguntei assim*). Aqui é importante situar essa ação em relação ao que havia sido planejado: essa pergunta de Murilo também foi *tirada da manga*. Embora as perguntas de leitura enfocassem diversos aspectos da composição do conto, não haviam sido planejadas questões especificamente em torno do tema da violência policial. Esse episódio foi o mesmo que se fez presente na segunda entrevista. Murilo situa sua pergunta a partir do que interpreta como importante na situação – o que na primeira entrevista apareceu como *conduzir o olhar*.

Por último, episódio é narrado como evidência de efeito positivo (*eles conseguem fazer a conexão entre o literário e o mundo real*) e Murilo elabora uma definição do modelo simbólico dos ELL (*chama-se letramento literário isso inclusive*). Nesse contexto, essa definição dialoga com a perspectiva de Amorim et al. (2022) em relação às possibilidades de agenciamento de identidades de sujeitos periféricos pelo literário. Mais do que isso, dialoga com a defesa desses autores de que, ao optar por textos que conversem de modo mais direto com os estudantes no contexto de escolas públicas de periferia, é possível trabalhar para que eles “percebam a carga de vida que pulsa no texto literário” e formulem perguntas capazes “desestabilizar discursos e práticas hegemônicas que colaboram para sua opressão” (Amorim et al., 2022 p. 109-110).

Em seu conjunto, em ambos os excertos é possível observar que a agentividade de Murilo se destaca nas representações. Isso evoca os sentidos que emergiram na segunda entrevista de que *eles estavam mediando mesmo* de modo que o resultado disso é *que os estudantes percebiam a realidade deles e trançavam com a realidade do livro*. O conto conversava especificamente com a vivência de uma estudante que, *mesmo com onze, doze anos*, já havia experienciado a opressão policial. Assim, seu engajamento na conversa serve de evidência de que aquilo que estava acontecendo é o que caracteriza o letramento literário, o que ele seleciona na segunda entrevista como parte integrante das práticas de leitura. Por último, é possível ver que ele mobiliza o modelo de agir verbalizado na primeira entrevista como *tu olha pro teu texto e aí tu vai te fazer aquelas perguntas: onde é que esse texto vai tocar essa clientela?*. O resultado desse modelo operacionalizado na prática, atuando na integração entre modos de agir e pensar, é que suas *perguntas tiradas da manga* possibilitaram que os estudantes *problematizassem* questões socialmente relevantes que lhe diziam respeito.

No excerto 13, é possível analisar o planejamento de atividades a partir de um aspecto avaliado como uma dificuldade de leitura dos estudantes. Essa dificuldade dialoga com as representações elaboradas na primeira entrevista por Murilo quanto às capacidades do público-alvo, uma vez que os licenciandos avaliam que os estudantes encontram entraves para *fazer inferências*. O contexto do excerto é a continuação dessa mesma reunião, quando passamos o planejamento da oficina seguinte, em que seria lido o segundo conto da obra, “Encontro de Negócios”.

Quando se inicia o planejamento, questiono os licenciandos sobre possíveis relações intertextuais desse conto com outros textos e se eles haviam pensado em objetivos mais específicos para as atividades. Conforme contextualizei na seção anterior, Murilo havia sugerido anteriormente que “Fina Flor da Malandragem”, de Sérgio Vaz, fosse utilizado para estabelecer uma relação interdiscursiva com “Vila Sapo” com o objetivo de debater sobre estereótipos relacionados a moradores de bairros periféricos. No contexto imediatamente anterior ao recorte do excerto, Breno respondeu a meu questionamento retomando essa sugestão de Murilo e verbalizou a intenção de realizar atividades de leitura que conectassem esses textos.

Nesse momento, Murilo relatou que havia percebido que o texto de Sergio Vaz¹¹ permite múltiplas interpretações relacionadas às profissões que são citadas. A partir disso, Breno reorienta a interação para avaliação das atividades de leitura do conto “Atotô”,

¹¹ A construção do texto brinca com estereótipos por meio de um jogo de interpretações que leva o leitor a estabelecer um sentido e, no final, o subverte.

explicando que percebeu que os estudantes haviam tido dificuldades em elaborar e sustentar interpretações:

Excerto 13

Breno: /.../ até pra ver uma coisa que o Murilo vai concordar comigo: parece que eles enxergam a literatura ainda muito determinista sabe? a gente conversou sobre aquela questão sobre... se era uma viagem do narrador ou se tinha um fundo místico /.../ e eles queriam uma resposta: eles queriam que alguém falasse assim ó: ESSA AQUI é a resposta pessoal... então a gente já pode usar o Fina Flor da Malandragem junto com o Encontro de Negócios para abordar isso /.../

Formadora: que que tu pensou Breno: tu que veio com isso do Sergio Vaz?

Breno: /.../ porque o Encontro de Negócios ele é assim... ele é dúbio: /.../ a gente já pode trazer isso na discussão literária assim né tipo... que nem sempre a literatura vai te dar uma resposta

((debate sobre o texto “Fina Flor da Malandragem”))

Murilo: /.../ a gente pode separar uns cards e colocar as profissões pra eles escolherem /.../ porque eles leem eles releem: eles vão ter que voltar no texto pra dar mais uma olhadinha e escolher qual seria a profissão né (Reunião *online* do projeto, dia 25 de agosto de 2022).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Nesse excerto, Breno volta para a avaliação das atividades, identificando um impedimento relacionado à interpretação (*eles enxergam a literatura ainda muito determinista*) ou, em outros termos, a dificuldade de se posicionar quanto às possibilidades abertas e contínuas e sempre em debate dos sentidos do texto literário (Amorim et al., 2022). Ele relata os efeitos de perguntas de leitura (*a gente conversou sobre aquela questão*) que tinham como objetivo debater duas possibilidades interpretativas possíveis do conto (*se era uma viagem do narrador ou se tinha um fundo místico*). Disso, ele avalia que os alunos esperavam a validação de alguma das interpretações (*eles queriam uma resposta/.../ó: é ESSA AQUI*). Para lidar com essa questão, ele emprega como recurso a leitura do texto de Sergio Vaz junto e o debate acerca do aspecto *dúbio* desse texto (*a gente já pode trazer isso na discussão literária*), em diálogo com o conto que seria lido a seguir (*a gente já pode usar o Fina Flor da Malandragem junto com o Encontro de Negócios para abordar isso*).

Depois de conversarmos sobre o texto, em trecho suprimido do excerto¹², Murilo elabora um curso de ação mais concreto (*separar uns cards e colocar as profissões pra eles*

¹² No conjunto dos dados transcritos das reuniões, identifiquei uma estrutura de interação recorrente: quando se iniciavam as atividades de planejamento, no momento do estabelecimento de objetivos, falávamos sobre nossas interpretações dos textos. Não raro, trechos longos eram lidos por algum dos participantes (algumas vezes, por mim). A partir disso eram debatidas questões (sobre os temas, a linguagem literária, a construção da narrativa, entre outras) e eram levantadas possíveis dificuldades de leitura. Nesse momento também eram sugeridas aprendizagens sobre o literário que poderiam ser desenvolvidas por meio daquele texto em específico. Esse trecho, assim como outros dessa natureza, foram suprimidos. Embora ofereçam interações de interesse para a análise de como os modos de ler emergiam nessas ocasiões e influenciaram no planejamento do trabalho, eles constituem

escolherem) a partir da sugestão do colega de *trazer isso na discussão*. Isso possibilitaria aos estudantes optar entre respostas possíveis (*escolher qual seria a profissão*) ancorando-se no texto (*porque eles leem eles releem: eles vão ter que voltar no texto*). As atividades assim propostas tirariam as suas interpretações de cena como fonte de legitimação das interpretações dos alunos — que já estariam dadas, pela atividade, como múltiplas.

Nesse momento, Murilo incorpora o papel arquitetural do professor no sentido representado na primeira entrevista de, na condução da experiência de leitura, *tentar dirigir o olhar para que o aluno por si só consiga resgatar o que tu tá tentando falar pra ele*. A partir da dificuldade verbalizada por Breno, Murilo presentifica esse papel em consonância com o que postula Cosson (2020): oferecendo andaimes para o aluno construir sua experiência literária. Além disso, o que está em jogo como objeto de ensino é “a construção contínua de atitudes responsivas” e “a compreensão do texto literário como um tecido em construção ou texto infinito, com significados sempre em debate” (Amorim et al., 2022, p. 96).

Esse debate interpretativo envolve as capacidades dos estudantes de EF como representadas por Murilo na primeira entrevista, que, de certa forma, se confirmam. Quando Breno identifica a visão *determinista* dos estudantes, isso dialoga com a antecipação do impedimento que Murilo verbalizou naquela ocasião como a possibilidade de *eles não conseguirem fazer as inferências*. No entanto, considerando o contexto do trabalho com a obra “Vila Sapo”, a leitura do texto seguinte era incontornável — não seria possível eleger textos *menos complexos*. A partir disso, ambos criaram recursos para contornar essa questão, e o papel arquitetural do professor parece ter assumido contornos mais nítidos no sentido de pensar atividades a partir daquilo que foi identificado como algo que era prioritário que os estudantes aprendessem em relação aos modos de ler textos literários.

Na sequência da reunião, os objetivos e as atividades foram elaborados conforme sistematizo no Quadro 13. O debate interpretativo do excerto anterior resultou no objetivo de “Explorar as possibilidades interpretativas da literatura”. Para isso, além das atividades dos *cards*, também foi elaborada uma dinâmica que seria feita depois da leitura de “Encontro de negócios”. Nessa dinâmica, no primeiro momento, os estudantes deveriam se dividir em dois grupos, cada um coordenado por um licenciando, que atuaria para que os estudantes desenvolvessem argumentos em função de sua interpretação do conto. Em um segundo momento, os estudantes confrontariam essas interpretações, podendo mudar de ideia ou ratificar

trechos muito longos e escapam do que avalio como mais relevante para chegar a meu objetivo de pesquisa. No entanto, considero material de interesse para pesquisas posteriores.

sua perspectiva. Após a oficina, na reunião do dia 1º de setembro, isso foi avaliado, e o excerto 14 consiste em um recorte da interação que envolve essa avaliação.

Quadro 13 - Referência para o excerto 14

Oficina	Objetivos	Síntese das atividades
3	• Explorar as possibilidades interpretativas da literatura; • Estabelecer a relação intertextual e interdiscursiva entre o segundo conto, “Encontro de negócios” e o texto “Fina Flor da Malandragem”, de Sergio Vaz.	• Comentário sobre os personagens criadas pelos estudantes; • Leitura silenciosa de “Fina Flor da Malandragem” • Exercício de interpretação com cards: qual a profissão dos personagens descritos no texto? • Debate a partir de perguntas sobre os motivos das diferentes interpretações possíveis, explicação sobre a diferença da leitura entre textos literários e não literários e retomada de questões interpretativas do conto “Atotô”; • Levantamento de expectativas sobre o “Encontro de Negócios” a partir do título; leitura oral do conto; debate a partir de perguntas sobre impressões de leitura; • Divisão em dois grupos, coordenados pelos licenciandos, para um debate: cada grupo deveria defender um ponto de vista sobre interpretações possíveis do conto.

Fonte: adaptado do documento de planejamento do projeto

O contexto imediatamente anterior do recorte é minha pergunta sobre os objetivos da oficina terem sido alcançados ou não; como resposta, Breno leu no documento projetado na tela os objetivos conforme se encontram no Quadro 13. Após alguns segundos de silêncio, Murilo expôs sua avaliação de que esses objetivos haviam sido alcançados em parte:

Excerto 14

Murilo: reflexivamente sim chegamos mas falta teoria /.../ pra definir o que é dos gêneros literários /.../

((trecho longo suprimido))

Breno: mas então: tu não acha que no intuitivo: eles não sabem? tipo: distinguir literatura de outro tipo de texto?

Murilo: reflexivamente sim... é: quando a Andreia contestava NÃO: não é ISSO: ela tava refletindo: ela tava se POSICIONANDO com relação ao texto literário /.../ o que a gente fez foi isso mesmo né.. duvidar da gente mesmo pra que eles pensassem a respeito (Reunião *online* do projeto, dia 1º de setembro de 2022).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Após sua avaliação parcialmente positiva (*reflexivamente sim chegamos mas falta teoria*), suprimi uma longa discussão sobre conhecimentos implícitos e explícitos em que discuto seu papel em relação à efetivação das práticas de leitura e os licenciandos debatem o tema¹³. Na sequência presente no excerto, Breno tematiza minha exposição no formato de pergunta para Murilo (*tu não acha /.../ que eles não sabem?*), qualificando como um saber *no intuitivo* a habilidade de diferenciar textos literários e não literários (*distinguir literatura de outro tipo de texto*).

Murilo então reafirma a primeira avaliação, que abre o excerto (*reflexivamente sim*), se ancorando na reação de uma estudante específica (*quando a Andreia contestava/ela tava refletindo*). Desse modo, tendo como intencionalidade lidar com a dificuldade que Breno havia observado, Murilo avalia que houve certo nível de efeito positivo (*ela tava se POSICIONANDO*) e o recurso para isso foi a condução da atividade de leitura (*duvidar da gente mesmo pra que eles pensassem a respeito*).

Há, pelo menos em alguma medida, a valorização de um modelo de agir em que o ponto de partida é aquilo que os estudantes *não conseguem fazer* para elaborar atividades para *desenvolver ferramentas interpretativas que eles ainda não têm*. Assim, a prática permitiu a Murilo observar a mudança de postura de uma estudante em relação a um aspecto integrante da leitura literária; na sua representação, isso se deve às atividades realizadas para esse fim.

Quadro 14, sintetizo as representações do agir analisadas nessa seção. Examinando como se estabeleceu o debate interpretativo sobre o agir durante as reuniões envolvendo as representações modificadas, fica evidente que isso ocorreu na interface entre planejamento e avaliação das atividades. No âmbito dos recursos, eles avaliam positivamente perguntas de leitura e elaboram cursos de ação futuros a partir do que *querem que os estudantes desenvolvam*. Logo, essas interações revelam que foi coletivamente construído um modelo de agir que posiciona no ponto de partida aquilo que os alunos ainda precisam desenvolver na direção da apropriação da linguagem literária.

¹³ No trecho suprimido, Murilo avalia que os estudantes tinham dificuldade de empregar vocabulário específico para estabelecer uma prática interpretativa que evidenciasse a compreensão de diferenças entre textos literários e não literários. Na sequência, fiz uma intervenção defendendo que existe uma relação de complementaridade, mas não de dependência, entre conhecimentos explícitos e declarativos (sobre interpretações múltiplas ensejadas pela relação estética entre texto e leitor e sobre estruturas narrativas) e processos de interpretação que se materializam em respostas a perguntas de leitura. A discussão sobre o desenvolvimento de ferramentas interpretativas a partir de conhecimentos mais ou menos explícitos ou declarativos ocuparam sempre, de algum modo, os debates nas reuniões — sobretudo por questões trazidas por Murilo. Esse é, de fato, um tema relevante para a formação inicial e para o ensino de literatura de modo geral, mas devido à necessidade de fazer escolhas diante da multiplicidade dos temas de interesse presentificados pelos dados, optei por não enfatizar esse aspecto.

Quadro 14 - Debate interpretativo sobre atividades de mediação da leitura

Dimensões do agir	Exemplos na materialidade linguística
Intencionalidades: elaboradas na interface entre avaliação e planejamento	<i>Nathália: /.../ eles conseguiram perceber que a construção do personagem tem ligação com a construção da narrativa?</i> <i>Murilo: /.../ a questão de reflexão também /.../</i> <i>Breno: parece que eles enxergam a literatura ainda muito determinista sabe? /.../ nem sempre a literatura vai te dar uma resposta /.../</i> <i>Breno: /.../ tu não acha que no intuitivo: eles não sabem? tipo: distinguir literatura de outro tipo de texto?</i> <i>Murilo: /.../ ela tava refletindo: ela tava se POSICIONANDO com relação ao texto literário /.../ para que eles pensassem a respeito /.../</i>
Recursos: elaboração e atribuição de sentidos para o agir	<i>Breno: /.../ o Murilo fez uma pergunta: boa lá</i> <i>Murilo: /.../ eu perguntei ASSIM tá mas e o tratamento que o pessoal recebe aqui?</i> <i>Murilo: /.../ já há conexão né eles conseguem fazer a conexão entre o literário... e o mundo REAL: chama-se letramento literário</i> <i>Breno: /.../ a gente já pode trazer isso na discussão literária /.../</i> <i>Murilo: /.../ a gente pode separar uns cards e colocar as profissões pra eles escolherem</i> <i>Murilo: /.../ o que a gente fez foi isso mesmo né.. duvidar da gente /.../</i>
Razões: avaliação	<i>Murilo: /.../ e aí eles ficaram meio que pensativos /.../</i> <i>Breno: /.../ aí falaram que achavam que NÃO: que era legal porque aproximava porque aproximava eles mais do conto...</i> <i>Murilo: /.../aí a Ângela trouxe uma história pessoal /.../</i> <i>Murilo: /.../ quando a Andreia contestava NÃO: não é ISSO: /.../</i>

Fonte: Elaboração própria

A análise até aqui empreendida permite afirmar que as interações nas reuniões atuaram na integração de modos de agir e pensar porque foi oportunizado que eles refletissem sobre o havia sido feito, inclusive, avaliando situações em que foram necessárias *cartas na manga*. Quando foi constatado que *os estudantes não conseguiam fazer certas inferências*, foi planejada

uma atividade com o objetivo de que eles *conseguissem* e, assim, os estudantes *se posicionaram*. Logo, quando eles discutem a concretude das dificuldades de leitura, Murilo utiliza um modelo de agir que toma essas dificuldades como ponto de partida; quando efeitos positivos são observados, ele parece tomar consciência do papel que suas perguntas tiveram no processo de aprendizagem e mobiliza saberes dos ELL num movimento ativo de seleção do que era importante para ele a partir do que estava vivenciando na prática. Portanto, a estruturação em torno do estabelecimento de objetivos e da posterior avaliação parece ter ensejado a atribuição de sentidos mais concretos da promoção como produto de uma relação interacional sócio-historicamente situada.

4.2 Representações do agir de Breno

4.2.1 “Apontar um milhão de adequações” e “se apropriar de uma ou duas coisas”

No processo de tratamento dos dados das duas entrevistas que realizei com Breno, emergiu reiteradamente em ambas o tema da interação dos estudantes com os textos a partir de produções escritas. Na primeira, o licenciando tematiza atividades de registro de interpretação como aspecto essencial do trabalho, relacionando esse recurso com sua leitura da obra de Rildo Cosson. Na materialidade linguística dessa representação, há certa ambivalência quanto à escrita de textos literários, e ele avalia que esse tipo de atividade poderia ser *frustrante*. Isso se deve a um modelo de agir em que o papel do professor é apontar muitas readequações a serem feitas em atividades de reescrita.

Já na segunda entrevista, o tema é revisitado, mas a partir da avaliação positiva das atividades de escrita literária realizadas nas oficinas. Sua elaboração acerca desse tema antes e depois da vivência nas oficinas permitiu identificar transformações no âmbito dos recursos e das intencionalidades, de modo que os objetivos para esse tipo de atividade foram ampliados. Além disso, o papel do professor na condução de atividades de reescrita se modifica. Assim, selecionei cinco excertos de cada entrevista em que é possível analisar essa mudança.

No contexto do excerto 15, que corresponde à primeira pergunta sobre o trabalho nas oficinas, questiono sobre as expectativas gerais de Breno. No recorte de sua resposta presente no excerto, o tema do registro emerge pela primeira vez:

Excerto 15

Breno: /.../ por tá trabalhando com essa idade eu sei também calibrar minha expectativa um pouquinho mais /.../ eu tenho duas vacinas já duas doses [risadas] o

que eu penso para nosso projeto é mais ou menos fazer três a quatro registros para depois fazer um grande /.../ uns registros não tão complexos não tão grandes para cada conto que a gente vai trabalhar pra também não gerar nem frustração neles nem em nós/.../ e também ser coisas mais práticas para gente não ficar tanto tempo naqueles contos

Nathália: então: mas fala das vacinas

Breno: é que eu eu dou dou aula faz algum tempo /.../ eu tenho uma experiência na [nome do bairro] /.../ dá muita evasão e evasão vai ser um problemão se acontecer pra gente porque a gente vai trabalhar com sequências /.../ a minha turma que eu trabalho hoje por exemplo que é o trabalho educativo tem muita rotatividade então eu enfrento esse problema toda hora... às vezes eu tô fazendo uma sequência saem três entram quatro eu tenho quatro que não acompanharam a aula e eu tenho mais oito que acompanharam e agora eu tenho que me virar com esse cenário /..../ (Breno, Entrevista 1, ao falar sobre suas expectativas quanto ao projeto).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Primeiramente, emerge a razão de sua representação, que é a avaliação de sua experiência de trabalho naquele momento (*por tá trabalhando com essa idade*). A partir dela, ele responde à pergunta, tematizando sua cautela frente ao que espera do trabalho (*calibrar minha expectativa/tenho duas vacinas*). Em seguida, há um curso de ação envolvido no planejamento das oficinas, em que o recurso do registro se presentifica especificamente em torno de quantidade (*fazer três a quatro registros*) e de dimensão (*depois fazer um grande*). As modalizações em uso, pela comparação (*não tão complexos não tão grandes/.../coisas mais práticas*), permitem identificar a emergência de modelo a que a verbalização fornece alternativa; ainda, por esse mesmo mecanismo, há uma contraposição a atividades longas (*não ficar tanto tempo naqueles contos*).

O que se evidencia é que o registro figura como um recurso relevante de sua perspectiva e está em jogo um debate interpretativo sobre tempo e complexidade das propostas a partir do que ele conhece do público. Breno mobiliza a concepção de que a leitura responsiva consiste no registro da resposta que a literatura suscita no leitor, podendo assumir as mais diversas formas e usar os mais diversos suportes (Cosson, 2020, p. 87). De modo análogo à elaboração de Murilo, o licenciando traduz sua leitura em função da avaliação de um trabalho já realizado, que ele relaciona à possível frustração dos estudantes e dos licenciandos (*para também não gerar nem frustração neles nem em nós*). Após meu pedido de esclarecimento sobre as vacinas, essa tradução fica mais evidente.

As razões novamente têm como referência sua experiência no território da EMEF (*é que eu eu dou aula faz algum tempo /.../ eu tenho uma experiência na [nome do bairro]*), a partir da qual ele projeta o trabalho, cuja organização, de fato, estava sendo debatida em torno das propostas metodológicas de Rildo Cosson (*porque a gente vai trabalhar com sequências*).

Esse recurso, já utilizado pelo licenciando em seu trabalho, é avaliado negativamente em função de um impedimento vivenciado (*dá muita evasão/tem muita rotatividade então eu enfrento esse problema toda hora*) que se vincula ao caráter de livre adesão das oficinas e que é interpretado como possível nesse novo contexto (*vai ser um problemão se acontecer*). Isso permite compreender os sentidos da *frustração* projetada: ele leva em consideração a relação entre texto, leitor e contexto na possibilidade de o pacto de leitura ser firmado, como propõem Amorim e Souto (2020), e tematiza a possibilidade desse pacto (não) se efetivar durante sequências devido à flutuação de público. Nessa direção, emerge sua agentividade para contornar esse impedimento (*agora eu tenho que me virar com esse cenário*): propostas de registro *não tão complexas* e que *não tomem tanto tempo*. Desse modo, propor atividades menos interdependentes e que sejam concluídas em menos tempo constitui uma elaboração de recursos a partir do que foi discutido dos ELL e do que ele conhece do contexto.

No excerto 16, esse tema é retomado. O contexto do recorte é minha pergunta sobre os saberes que ele considerava necessários ao professor de literatura. Primeiramente ele narrou que, devido a seu trabalho, percebeu a importância de ter *jogo de cintura* na hora da mediação do debate e de ser criativo nas propostas de registro e, então, questioneei sobre a função desse recurso, e sua resposta permite compreender melhor sua representação:

Excerto 16

Nathália: e como é: como que tu definiria isso: registro? que que é? pra que serve?
 Breno: /.../ é ali a parte que o Cosson chama de interpretação já né que é a parte onde o estudante /.../ ele vai ler o texto: ele vai criar junto ao texto... é por isso que a gente tem que ter sempre propostas: trazer propostas que sejam criativas e diversificadas /.../ tu pode usar outros gêneros não só o gênero literário /.../ porque se tu fica sempre no mesmo: isso acaba ficando muito chato e tudo que eu não busco em qualquer projeto literário quando eu for dar aula de literário é associar literatura a chatice: mas outros gêneros textuais pra fazer o registro /.../ não pode frustrar que a frustração também vai levar a uma evasão do mundo literário (Breno, Entrevista 1, ao falar sobre suas expectativas quanto ao projeto).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Ele relaciona a intencionalidade às propostas de Cosson (2019; 2020) (*ali a parte que o Cosson chama de interpretação*), de acordo com a ideia de que a materialização da interpretação ocorre em um momento externo. Na agentividade do estudante e nas ações coordenadas, figura a índole responsiva do sentido como organizadora e o aluno como centro do processo de aprendizagem pelo recurso empregado (*ele vai ler o texto: ele vai criar junto ao texto*). A intencionalidade inclui ainda a motivação dos estudantes a partir de reações positivas e do engajamento nas propostas (*isso acaba ficando muito chato/tudo que eu não busco /.../ é*

associar literatura a chatice). Isso também posiciona o conhecimento do professor sobre seus alunos em lugar de destaque; além disso, ele considera relevante a apreciação do ato de ler.

Há um modelo de agir, modalizado como um dever, quanto a realizar atividades variadas (*por isso que a gente tem que ter sempre propostas /.../ criativas e diversificadas*), e há uma conexão entre a variedade de gêneros e esse objetivo (*pode usar outros gêneros /.../ porque se tu fica sempre no mesmo*). A materialização linguística dessa especificação (*não só o gênero literário mas outros gêneros*) evidencia uma espécie de resposta a um modelo trazido por sua representação. Nesse debate, ele se posiciona a favor da diversidade como modo de evitar o desconforto dos estudantes, que levariam ao afastamento das práticas de leitura (*não pode frustrar /.../ vai levar a uma evasão do mundo literário*).

Na sequência dessa resposta, faço um pedido de esclarecimento, agora sobre o papel da produção de textos literários. No excerto 17, é possível examinar os sentidos atribuídos à *frustração* dos estudantes, que estão conectados também às suas habilidades frente às tarefas de escrita:

Excerto 17

Nathália: qual é o peso assim do registro: se literário ou não /.../ os alunos: como produtores de textos literários assim... como é que tu vê isso?

Breno: depende do nível de proficiência: de escrita do aluno... eu penso isso por exemplo na minha turma: que eu fiz hoje lá eu acho muito difícil de fazer porque eles ainda tão aprendendo /.../ tem que ter cuidado na hora de fazer um texto porque é aquilo que eu falei... é frustração: no momento que eles fazem um texto tu aponta um milhão de adequação: porque é o teu papel apontar essas adequações /.../ a gente tem que ver que adolescente é isso é oito ou oitenta: eles não sabem: se tu mandar reescrever boa parte do texto de uma vez: ah isso aqui tá uma merda: eu não quero reescrever isso aqui: não quero fazer isso aqui./.../ pô tu tá frustrando muito o cara (Breno, Entrevista 1, ao falar sobre suas expectativas quanto ao projeto).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Esse recorte apresenta um ponto essencial para a análise da transformação de representações da primeira para a segunda entrevista. Os registros envolvendo textos literários se presentifica pela modalização *muito difícil*; a razão novamente é a avaliação de sua experiência profissional (*na minha turma: que eu fiz hoje lá*). Ao elaborar sentidos para essa experiência, ele interpreta que isso se deve às capacidades de escrita dos estudantes em seu processo de aprendizagem (*porque eles ainda tão aprendendo: a aquisição da escrita/eles não sabem*).

Seu posicionamento novamente *cauteloso* (*tem que ter cuidado*) está relacionado ainda a um modelo de agir, expresso como condição de verdade, voltado para a avaliação dos textos

(*tu aponta um milhão de adequação: porque é o teu papel apontar essas adequações*). Esse modelo envolve a condução de atividades de reescrita exaustivas (*mandar reescrever boa parte do texto de uma vez*). Isso tem como efeito desmotivar os estudantes (*tu tá frustrando muito o cara*), o que se deve não só a questões de aprendizagem como também às características do público-alvo (*a gente tem que ver que adolescente é isso: eles não sabem/eu não quero reescrever*). Assim os sentidos das *vacinas* que o licenciando desenvolveu a partir de sua experiência ficam transparentes.

No excerto seguinte, que é a continuação da mesma resposta, essa representação emerge em maior interface com o trabalho projetado para as oficinas:

Excerto 18

Breno: */.../ a gente tem que pensar então: depende muito do nível da turma /.../ eu acho que é perigoso fazer de primeira já sem conhecer eles /.../ idealmente trabalhar com o texto literário talvez fosse o maior peso assim: é literatura: tu vai fazer um texto literário... então tá tudo certo tentar focar nisso: mas eu acho perigoso a gente já ir com essa mentalidade pra uma turma que a gente não conhece... vamo conversar com os professores ver alguns trabalhos deles ou fazer alguma experiência com eles de escrita para analisar isso né: mas sim se eles tiverem legais na escrita ã como um todo eu acho super bacana eu acho até mais importante trabalhar no literário para fazer o registro mas também acho que é perigoso a gente cair só trabalhar texto ã do gênero literário cair na mesmice (Breno, Entrevista 1, ao falar sobre suas expectativas quanto ao projeto).*

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A modalização que avalia novamente com cautela esse agir (*eu acho que é perigoso*) se deve à necessidade de conhecer o que os estudantes conseguem ou não produzir (*depende muito do nível da turma*) e à desmotivação dos estudantes caso o foco recaia exclusivamente na produção de textos literários (*a gente cair só/do gênero literário cair na mesmice*). Em relação ao primeiro ponto, o curso de ação projetado para as oficinas (*conversar com os professores/ver alguns trabalhos/fazer alguma experiência para analisar isso*) materializa a necessidade de um diagnóstico para optar ou não pela escrita de textos literários.

Os textos já produzidos ou propostos com esse fim são o meio de acessar *o nível da turma*, modalizado como condição (*se eles tiverem legais na escrita*) para a escrita literária (*trabalhar no literário*). Se essa condição for atendida, essas propostas são avaliadas positivamente (*eu acho super bacana*). Aqui, há algum nível de diálogo com as representações de Murilo, na medida em que ambos parecem ter consolidada a concepção de que os estudantes constituem o centro do processo de aprendizagem e já utilizaram e avaliaram esse saber em função de práticas. Quando ambos projetam o trabalho, eles se baseiam no que conhecem do

público, e características observadas são generalizadas a partir das dificuldades que cada um enfrentou em suas experiências.

Na avaliação em parte positiva quanto a esse tipo de atividade (*tá tudo certo focar nisso*), a intencionalidade coloca em relação lógica os textos lidos com os textos escritos (*é literatura: tu vai fazer um texto literário*), sem maiores delineamentos das intencionalidades. O uso de *peso*, presente na pergunta da formadora (*qual é o peso assim do registro: se literário ou não*), é retomado, portanto, no sentido de que sua relevância estaria no paralelismo entre atividades de leitura e escrita. Isso evoca a ideia de Amorim et al. (2022, p. 99) de que é importante, em algum momento das aulas, privilegiar a escrita literária para que “o aluno se veja como produtor de literatura” em função de “procedimentos que denotam apropriação de textos literários”. Esse modelo de agir se materializa linguisticamente como ideal (*idealmente trabalhar com o texto literário*), e há certo grau de concordância na comparação entre a produção de textos literários e não literários (*até mais importante trabalhar no literário*).

No entanto, a relação adversativa destaca um posicionamento mais forte em oposição a esse *ideal* (*mas eu acho perigoso*), em função do desconhecimento das capacidades dos estudantes que frequentariam as oficinas (*ir com essa mentalidade pra uma turma que a gente não conhece*). Isso evidencia a intencionalidade que aparece anteriormente na forma de evitar a *frustração* dos estudantes frente a atividades mais *complexas*. A relação condicional entre o *nível da turma* e as atividades de escrita literária e os sentidos atribuídos ao *peso* desse tipo de atividade são aspectos de sua representação que aparecem transformadas na segunda entrevista.

No contexto da parte final da entrevista, perguntei a Breno o que ele achava importante que os estudantes aprendessem em uma sequência de trabalho com textos literários, de modo que são representadas intencionalidades e novamente o registro é tematizado, como é possível ver no excerto 19:

Excerto 19

Breno: eles interpretam algo do texto só que eles não sabem dizer por que: esse porquê eu acho importante tu: o professor: sempre puxar na mediação /.../ quando tu lê lá no final e tu vê aquele trequinho do livro que tá ligado lá atrás mas que não é explícito... quando tu pega a moral aquele símbolo que o outro tá falando é que parece que... é aquela conversa particular com o autor: tu fala assim ah: saquei /.../ isso engrandece a leitura engrandece a recepção estética do leitor então: esse tipo de coisa eu acho muito importante o professor se ater na hora de mediar porque eu acho que é legal de tu ir construindo com o estudante

Nathália: entendi /.../ e aí como é que tu acha que a gente avalia se isso aconteceu de fato ou não? como é que a gente vai fazer isso nas oficinas?

Breno: na hora da mediação da discussão da interpretação depois de ler que a galera tá discutindo ali /.../ tu tem que medir a reação da galera /.../ o segundo pressuposto são os registros: conforme tu vai fazer: dependendo do caso do registro que tu vai

fazer: tu já pode notar se eles pegaram isso ou não (Breno, Entrevista 1, ao falar sobre o que considerava importante que os estudantes aprendessem).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A resposta inicia pela verbalização de capacidades dos estudantes, que vai do que eles conseguem fazer em relação à interpretação (*eles interpretam algo*) ao que eles não conseguem fazer em relação à explicitação ou justificativa dessa interpretação (*só que eles não sabem dizer por quê*). A intencionalidade está, portanto, voltada para o desenvolvimento do que Cosson (2020, p. 87) denomina de prática interpretativa, entendida como “uma sistematização e um aprofundamento analítico” da resposta ao texto. Esse objetivo dialoga com o que Colomer (2007, p. 70) descreve como “suscitar significados implícitos (...), sentidos ou símbolos” que conectam os usos da linguagem literária a seus efeitos de sentido (*tu vê aquele trequinho mas que não é explícito/tu pega a moral aquele símbolo*). Atuando na relação entre as dimensões estética e cognitiva da leitura, isso evoca a concepção de Cosson (2021, p. 86) de que, na perspectiva dos ELL, o que está em jogo é a aprendizagem de ler os textos de “maneira literária”.

A representação também dialoga com o que Amorim et al. (2022, p. 96) chamam de “possibilidade de construção contínua de atitudes responsivas” (*isso engrandece a leitura /.../ a recepção estética*), e de “encontro com o outro, (...) pelo estético” (*aquele conversa particular com o autor*). Há um modelo de agir relacionado à mediação do debate que presentifica a perspectiva de Cosson (2020) de oferecer andaimes para os estudantes (*puxar na mediação/se ater na hora de mediar/ir construindo com o estudante*). Verbalizado por modalizações apreciativas (*eu acho importante/muito importante/é legal*), Breno atribui relevância a esse aspecto da arquitetura de experiências com o literário.

Na sequência, é possível observar que a mediação do debate possui um duplo papel (*na hora da mediação da discussão da interpretação tu tem que medir a reação da galera*), pois possibilita a avaliação de como a aprendizagem está ocorrendo. Em sentido análogo, os registros também têm essa função (*tu já pode notar se eles pegaram isso ou não*). Isso retoma a tomada de consciência sobre aspectos da linguagem literária, o que depende das características da atividade proposta, embora não sejam mais especificadas (*dependendo do caso do registro que tu vai fazer*).

No Quadro 15, sintetizo os principais aspectos das representações analisadas nesses excertos, os quais são relevantes na análise das transformações identificadas. Em termos de como os saberes dos ELL figuram nelas, o que se evidencia é que os sentidos que Breno atribui

às atividades de registro são múltiplos e, e neles se destacam elaborações que colocam em diálogo a obra de Cosson e sua experiência. Sua relevância tem como pano de fundo, de modo análogo à representação de Murilo, a aposta na índole responsiva do sentido.

Quadro 15 - Representações de Breno na primeira entrevista

Dimensões do agir		Exemplos de emergências na materialidade linguística
Intencionalidades	Leitura responsiva e prática interpretativa; mobilização das dimensões estética e cognitiva da leitura	<i>/// eles interpretam algo do texto só que eles não sabem dizer por que /// esse porquê eu acho importante tu: o professor: sempre puxar</i> <i>/// tu pega a moral aquele símbolo que o outro tá falando /// é aquela conversa particular com o autor: tu fala assim ah: saquei ///</i>
	Motivação e reação positiva	<i>/// tudo que eu não busco em qualquer projeto literário quando eu for dar aula de literário é associar literatura a chatice ///</i>
Recursos	Conhecimento do público-alvo	<i>/// vamo conversar com os professores ver alguns trabalhos deles ///</i>
	Registros	<i>/// o estudante /// ele vai ler o texto: ele vai criar junto ao texto ///</i> <i>/// dependendo do caso do registro que tu vai fazer: tu já pode notar se eles pegaram isso ou não ///</i>
	Escrita literária	<i>/// depende do nível de proficiência: de escrita do aluno... se eles tiverem legais na escrita ã como um todo eu acho super bacana eu acho até mais importante trabalhar no literário para fazer o registro ///</i> <i>/// idealmente trabalhar com o texto literário talvez fosse o maior peso assim: é literatura: tu vai fazer um texto literário... ///</i>
	Modelo de agir relacionado à condução de atividades de escrita e reescrita	<i>/// tu aponta um milhão de adequação: porque é o teu papel apontar essas adequações se tu mandar reescrever boa parte do texto ///</i>

Razões: interpretação dos ELL a partir da experiência prévia	Experiência profissional	<i>/.../ eu penso isso por exemplo na minha turma: que eu fiz hoje lá eu acho muito difícil de fazer porque eles ainda tão aprendendo /.../</i> <i>/.../ eu tenho uma experiência na [nome do bairro] /.../ dá muita evasão e evasão vai ser um problemão se acontecer /.../</i>
	Leitura do projeto	<i>/.../ ali a parte que o Cosson chama de interpretação /.../</i>

Fonte: Elaboração própria

Sua representação, que discursivamente está conectada à obra Cosson, dialoga com a proposta do autor, como busquei evidenciar ao longo da análise. O destaque atribuído à capacidade do professor de ser criativo nas propostas de registro se conecta, no âmbito das intencionalidades, à motivação e ao engajamento dos estudantes para que a literatura não seja associada *a chatice*; há um diálogo também entre essa representação e as propostas de diversidade de registros de Cosson (2019; 2020), em que figuram sugestões tão diversas quanto produção oral, resenha, debates, desenho, júri simulado, feiras literárias, montagens teatrais, diários de leitura, ensaio crítico, entre outros.

As intencionalidades se fazem ver quando o licenciando verbaliza o que é importante que um estudante aprenda, em que figura a mobilização das dimensões da leitura pela leitura responsiva e pela prática interpretativa. Importa que os *estudantes peguem a moral dos símbolos*, estabeleçam *uma conversa particular com o autor e saibam dizer o porquê de suas interpretações*. Isso dialoga com o que Cosson (2020) propõe para o momento que sucede ao encontro dos estudantes com o texto: a ampliação dos sentidos da leitura a partir do aprofundamento do conhecimento sobre a linguagem literária.

Há certo grau de ambivalência quanto à escrita de textos literários como recurso. Sua representação é marcada por um debate interpretativo que o posiciona entre o *ideal* e o *perigoso* e cuja intencionalidade parece pouco definida em termos de contraste com outros tipos de atividades para além da diversificação. Há motivos para afirmar que está em jogo o que propõem as teorias estudadas e as *vacinas* que a experiência lhe proporcionou. Nesse sentido, também de modo análogo ao que Murilo mobiliza, o registro é selecionado como relevante para

o trabalho projetado a partir do que foi lido e os ELL e passa por um processo de tradução que se ancora em experiências anteriores.

É dessa integração que nasce a proposta de registros *menos complexos, mais práticos e tomando menos tempo*. Seu conhecimento sobre a comunidade em que a escola está situada serve de base para que ele elabore cursos de ação para evitar *frustração* do próprio professor, uma vez que atividades mais complexas e, portanto, mais longas ou mais interdependentes ficam impossibilitadas pela evasão ou flutuação do público. Nesse sentido, sua representação também presentifica uma forma de interpretar a proposta de registro como flexível, dependente da avaliação do professor quanto ao público-alvo, que pode “variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos” (Cosson, 2019, p. 66).

Dessa experiência também parece advir a avaliação de que a escrita de textos literários necessariamente conduz a atividades de reescrita exaustivas e se relaciona ao modelo de agir que coloca como papel do professor *apontar milhões de adequações* a serem feitas. Desse modo, há coerência interna em sua representação, que valoriza outras atividades enquanto registro — *não só literário* —, uma vez que há certo grau de imprecisão quanto à relevância ou à intencionalidade das atividades de escrita literária nesse enquadramento. Por último, o licenciando também presentifica instrumentos dos ELL conforme postulados por Cosson (2019); a discussão da leitura como recurso para desenvolver ferramentas interpretativas e o registro como modo de avaliar esse desenvolvimento.

Tendo em vista a análise até aqui, já na primeira entrevista é possível observar uma mobilização de saberes profissionais significativa, de modo paralelo ao que observei na seção anterior. Sua representação também evidencia o objetivo de que o pacto de leitura seja firmado, o que demanda uma arquitetura vinculada ao contexto. Esse contexto envolve os sujeitos da aprendizagem e as possibilidades de registros e/ou atividades de escrita literária como modo de o professor atuar para a interação dos estudantes com os textos e para a apropriação da linguagem literária. Dessa forma, é importante ressaltar novamente que essa análise revela uma operacionalização complexa de relações entre objeto de ensino, objetivo de ensino e sujeitos da aprendizagem. Considero, portanto, estar mais uma vez diante de resultados importantes do processo formativo desse licenciando até aquele momento, tanto no que diz respeito à sua construção individual, quanto às vivências proporcionadas pelo IF.

No momento da primeira entrevista, havia pouca clareza quanto a quais seriam as propostas de registro nas oficinas. No entanto, no decorrer do projeto, as atividades de escrita envolveram majoritariamente a literária. Para citar alguns exemplos, foram propostas a criação de um personagem em diálogo com o mundo ficcional do conto “Atotô”, a descrição de um

espaço envolvendo aspectos socioafetivos desse lugar em diálogo com as descrições da obra a partir de fotografias tiradas pelos estudantes e a retextualização de parte do conto “Dignidade Relâmpago” do ponto de vista de uma personagem específica. Essas atividades foram sendo planejadas durante as reuniões em conjunto com a avaliação do que estava sendo realizado. Na segunda entrevista, Breno tematiza essa questão diversas vezes, de modo que identifiquei que emergiram representações do agir transformadas em torno do tema, que analiso a seguir.

No contexto da interação de que foi recortado o excerto 20, perguntei a Breno como ele avaliava o projeto de modo geral, e ele tematizou *as questões linguísticas*:

Excerto 20

Breno: por exemplo a gente trabalhou várias questões linguísticas com eles dentro da literatura as marcações as figuras de linguagem o *itálico* essas coisas todas /.../ eu acho que eles pegaram em certo grau e acho que eles melhoraram um pouco a escrita deles assim depois: do nosso processo de leitura

Nathália: essas questões linguísticas não apareceram lá na entrevista assim: na primeira

Breno: /.../ acho que a gente nem falou na verdade sobre isso /.../ eu gostei também da parte: de saindo um pouquinho da parte linguística também eu gostei que eles... eu acho que eles se apropriaram muito da literatura enquanto uma ferramenta de: criativa /.../ teve um processo assim evolutivo bem bacana deles enquanto autores mesmo /.../ e lá no final quando a gente fez o próximo conto dá pra ver que existe uma evolução /.../ porque a gente trabalhou com eles a questão ali do segundo ato... trabalhou com eles mostrou pra eles os momentos /.../ toda essa construção que a gente foi fazendo com eles deles se apropriarem da literatura e se apropri: e se sentirem mais confortáveis para escrever ao ponto do Fabrício ali no final tá bem empolgado (Breno, Entrevista 2, ao falar sobre sua avaliação do projeto).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na verbalização que abre a resposta, emergem diferentes objetos de ensino relacionados à materialidade linguística dos contos lidos (*várias questões linguísticas com eles dentro da literatura as marcações as figuras de linguagem o itálico*) ou, nas palavras de Cosson (2019), os elementos da instância textual da linguagem literária. Essa intencionalidade se presentifica pelo trabalho do grupo (*a gente trabalhou /.../ com eles*) e sua avaliação é que, em parte, os efeitos foram alcançados (*pegaram em certo grau*). A evidência dessa aprendizagem é a evolução observada nas produções dos estudantes e se relaciona às atividades de leitura (*acho que eles melhoraram um pouco a escrita deles assim depois: do nosso processo de leitura*). Os sentidos desse *um pouco* serão mais bem desenvolvidos em outros excertos.

Quando oriento a interação para o fato de que *essas questões linguísticas* não haviam sido mencionadas na primeira entrevista, Breno reorienta tematicamente sua resposta (*saindo um pouquinho da parte linguística*) e volta para a avaliação das produções escritas elencando o

que considera *bem bacana*. Emerge daí a intencionalidade de desenvolver a autoria dos estudantes e a apropriação das possibilidades criativas da linguagem literária (*um processo assim evolutivo /.../ enquanto autores mesmo/eles se apropriaram muito da literatura enquanto uma ferramenta de: criativa*). A razão se materializa pelo trabalho realizado (*porque a gente trabalhou com eles/mostrou pra eles os momentos toda essa construção que a gente foi fazendo com eles*), e o efeito foram as reações positivas dos estudantes (*e se sentirem mais confortáveis para escrever ao ponto do Felipe ali no final tá bem empolgado para escrever*).

Logo, nessa primeira representação, já é possível examinar uma transformação e identificar novos sentidos atribuídos a atividades de escrita literária como parte do ensino de literatura. Nesse momento, elas emergem como recurso que integra *o processo de leitura e a apropriação da literatura enquanto ferramenta criativa*; ainda, é possível relacionar aquele *pegar a moral, pegar aquele símbolo* da primeira entrevista de Breno pela exemplificação na segunda entrevista: *as marcações, as figuras de linguagem, o itálico*. Nessa questão, há um diálogo com a proposição de Amorim et al. (2022) de que aprender em sobre o/em função do caráter de construção verbal dos textos literários é parte dos ELL, mas necessariamente envolve compreendê-lo em seu papel na produção de sentidos. Ainda que os efeitos esperados tenham sido atingidos *em certo grau*, a experiência não é avaliada como *frustrante*: os estudantes *se sentiram confortáveis e se empolgaram* para escrever. Essa reação se deve a *toda essa construção que foi feita com eles*, ou seja, à arquitetura que permitiu que isso acontecesse como um processo.

Na pergunta seguinte da entrevista, presente no excerto 21, revisito as respostas da primeira entrevista em que Breno mencionou os registros:

Excerto 21

Nathália: quando tu falou das expectativas lá na entrevista tu falou assim: ai eu espero que a gente faça uns três ou quatro registros mas não muito complexos e tal... que que tu: como é que tu avalia essa expectativa que tu tinha... em relação ao que foi feito? Breno: /.../ em seguida com o Atotô ali: com a criação dos personagens deles que teve ali uma série de questões aí que a gente já pode ver sobre eles... eles se imprimindo no papel que eles tavam criando né e como eles tavam também se apropriando daquela linguagem que estavam lendo ali que o José Falero também tava escrevendo /.../ era simples mas pô a gente teve uma produção ali que a gente consegue a visualizar o trabalho que a gente fez com eles dentro dessas produções (Breno, Entrevista 2, ao falar sobre sua avaliação do projeto).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Ao avaliar uma atividade de registro envolvendo a criação de um personagem no mundo ficcional de um conto lido, se delineiam de modo mais concreto os sentidos atribuídos

a *se apropriar da literatura* e a *desenvolver a autoria* conforme presente no excerto anterior (*eles se imprimindo no papel que eles tavam criando/também se apropriando daquela linguagem que estavam lendo*). Aqui há uma espécie de diálogo com a verbalização da primeira entrevista (*eles vão ler o texto: vão criar junto do texto/é literatura: tu vai fazer um texto literário*) que transparece que a ampliação da função desse tipo de atividade. Ela figura não só como externalização da interpretação, mas também como efetivação da exotopia enquanto “integração dos elementos de si e do outro” (Amorim et al., 2022) na articulação entre leitura e escrita.

Além disso, essa atividade é modalizada como *simples*, em contraposição à pergunta que evoca a verbalização da primeira entrevista (*mas não muito complexos*). A relação adversativa revela que, a despeito dessa simplicidade, ele se efetivou como instrumento de avaliação da aprendizagem (*mas /.../ a gente consegue visualizar o trabalho que a gente fez com eles dentro dessas produções*).

No excerto 22, quando pergunto a Breno o que ele diria para novos bolsistas do projeto em uma próxima edição, o licenciando orienta sua resposta diretamente para as produções escritas:

Excerto 22

Nathália: digamos que esse projeto tem uma nova edição no semestre que vem: o que que tu diria para os bolsistas que eles iam tem que considerar na hora do planejamento deles? pensando no mesmo contexto: lá: os alunos da EMEF que a gente tava
Breno: eu acho que precisava de mais produção escrita /.../ a gente fez bastante produções legais assim nossa produção: sempre foram muito legais /.../ eu acho que é a produção escrita: ã exercitar mais escrita /.../ pelo menos se o objetivo quando tu faz essas atividades é que tu faça uma vez e na próxima ele já: o educando ele já vai ter se apropriado de uma ou duas coisas que tu falou lá atrás... e tu não vai mais precisar revisar com ele: aí tu vai revisar outras coisas né: acho que esse exercício de escrever mais ajuda num todo assim (Breno, Entrevista 2, ao falar os conselhos que daria aos novos bolsistas do projeto).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A abertura de sua resposta é bastante significativa para o objetivo desta tese, na medida em que as produções são avaliadas por modalizações apreciativas (*legais/foram muito legais*). Ele sugere que novos bolsistas invistam mais tempo nesse tipo de atividade (*eu acho que precisava de mais produção escrita*) e essa sugestão demonstra uma representação transformada no âmbito das intencionalidades. O papel do professor passa de *apontar um milhão de adequações* para proporcionar a *apropriação de uma ou duas coisas*.

bastante assim essa parte). Isso dialoga com a representação de Murilo: são representados cursos de ação relacionados ao planejamento e à avaliação das atividades nas reuniões do projeto.

Na sequência, quando pergunto sobre a importância das *questões linguísticas*, o sentido de *link* pode ser examinado: a tomada de consciência do licenciando sobre a relevância do trabalho com esses aspectos emerge relacionada às atividades de escrita (*eu vi a importância disso de verdade quando eles foram escrever*) e de leitura (*tem uma importância assim da gente ter trabalhado isso para a própria interpretação deles*). Desse modo, a intencionalidade se volta para a mobilização da dimensão cognitiva da leitura, entendida no sentido de que “o texto fornece indícios (...) que devem ser completados” (Amorim et al., p. 71), e as atividades proporcionaram que os estudantes ampliassem aquilo que levavam em conta no ato de leitura.

Além disso, a modalização apreciativa evidencia a relevância dos aspectos linguísticos (*o grande avanço de estudar a parte linguística assim dos textos literários é a hora que eles vão escrever*). A razão dessa representação é a aprendizagem dos estudantes ao longo do processo, de modo que essa atividade assume o sentido de recurso para a aprendizagem e de instrumento de avaliação (*comparando a primeira com a segunda eles tiveram um avanço*).

Na continuação dessa mesma resposta, é possível examinar melhor a relação entre leitura e escrita:

Excerto 24

Breno : /.../ por exemplo às vezes tu quando tu vai escrever tu nota que tu precisa entender uma ferramenta utilizar uma ferramenta que tu nem sequer tinha percebido nas tuas leituras e aí quando for escrever aí tu já se apropria dessa ferramenta e aí quando tu for ler tu vai começar a usar ela para interpretar aquele texto sabe então ler e escrever escrever e ler são: acho que são indissociáveis quando a gente tá falando de literatura sabe (Breno, Entrevista 2, ao falar os conhecimentos que considerou necessários durante o trabalho).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Desse modo, a escrita assume novos sentidos em relação à primeira entrevista, quando o registro emerge como instrumento para *notar se eles pegaram isso ou não*. Aqui, ele é representado com a intencionalidade de *entender, utilizar e se apropriar de uma ferramenta* que não era explícita durante o processo de leitura. Essa tomada de consciência é ensejada pela escrita literária, que, por sua vez, qualifica a prática interpretativa na instância textual (*quando tu for ler tu vai começar a usar ela para interpretar aquele texto*). Essas verbalizações

presentificam a relação entre essas atividades e ancoram a avaliação sobre a importância da escrita no ensino de literatura (*são indissociáveis quando a gente tá falando de literatura*).

No Quadro 16, apresento uma síntese das representações do agir analisadas, destacando os aspectos que permitem compreender como elas se modificaram em relação à primeira entrevista. Avalio que aqui também elas se encontram num contínuo formativo, pois se mantêm como organizadores o papel arquitetural do professor, o aluno como centro do processo e a aposta na índole responsiva do sentido. Nesse mesmo sentido, as intencionalidades se consolidaram em torno da mobilização das diferentes dimensões da leitura literária na interface entre leitura e escrita.

Na primeira entrevista, o registro assume o sentido de efetivar a interpretação dos textos e de avaliar as ferramentas interpretativas dos estudantes. Há um debate entre o que seria ideal no contexto desse modelo e o que ele interpreta como possível em função do que já havia experienciado, e isso traz certa ambivalência quanto à escrita de textos literários. Essa ambivalência envolve a tensão de evitar a frustração decorrente das dificuldades de escrita dos estudantes e do modelo de agir voltado a *apontar mil adequações*. Há fortes indícios de que essa representação se modifica em função da vivência do projeto.

As intencionalidades das atividades de escrita literária são mais delineadas, emergindo em termos de proporcionar o desenvolvimento (e não apenas a avaliação) de ferramentas interpretativas que qualificam a leitura e de efetivar o movimento exotópico como processo de apropriação da linguagem literária. O modelo de agir relacionado à obra de Amorim et al. (2022) parece ter atuado na tomada de consciência acerca da importância do trabalho com aspectos linguísticos, uma vez que ele percebeu que voltar a intencionalidade para isso tem resultado positivo na aprendizagem da leitura e da escrita.

Quadro 16 - Representações de Breno na segunda entrevista

Dimensões do agir	Exemplos de emergências na materialidade linguística
-------------------	--

Intencionalidades	Mobilização das dimensões da leitura pela conexão entre leitura e escrita enquanto processo de aprendizagem; desenvolvimento de conhecimentos linguísticos	<i>.../ várias questões linguísticas .../ dentro da literatura as marcações as figuras de linguagem o itálico .../</i> <i>.../ escrever mais ajuda num todo assim para ele melhorar a escrita .../</i> <i>.../ o grande avanço de estudar a parte linguística assim dos textos literários é a hora que eles vão escrever sabe .../ e aí quando tu for ler tu vai começar a usar ela para interpretar aquele texto .../</i> <i>.../ o objetivo quando tu faz essas atividades é que tu faça uma vez e na próxima ele já: o educando ele já vai ter se apropriado de uma ou duas coisas que tu falou lá atrás .../</i> <i>.../ eles tavam também se apropriando daquela linguagem que estavam lendo ali que o José Falero também tava escrevendo .../</i>
Recursos	Conhecimento do público-alvo	<i>.../ eu acho que eles pegaram em certo grau e acho que eles melhoraram um pouco a escrita deles assim depois: do nosso processo de leitura</i> <i>.../ eles se imprimindo no papel que eles tavam criando .../</i>
	Escrita literária	<i>.../ então ler e escrever escrever e ler são: acho que são indissociáveis quando a gente tá falando de literatura sabe</i> <i>.../ era simples mas pô a gente teve uma produção ali que a gente consegue ã visualizar o trabalho que a gente fez com eles dentro dessas produções .../</i>
	Modelo de agir relacionado ao planejamento e à avaliação do trabalho	<i>.../ a gente trabalhou os três aspectos assim com bastante... bastante equilibrados .../ a parte ali da artística: .../ da sociocultural .../ sempre foi muito natural pra gente .../ a linguística .../</i> <i>.../ a gente parava e falava assim... tá pessoal que que a gente vai trabalhar linguisticamente com eles agora? que que a gente vai pegar daqui e tal .../</i>

Razões	Vivência do projeto	<i>/.../ e lá no final quando a gente fez o próximo conto dá pra ver que existe uma evolução /.../ porque a gente trabalhou com eles a questão ali do segundo ato... trabalhou com eles mostrou pra eles os momentos /.../</i> <i>/.../ toda essa construção que a gente foi fazendo com eles deles se apropriarem da literatura e se apropri: e se sentirem mais confortáveis /.../</i> <i>/.../ quando eles foram escrever: eu acho que eu vi a importância disso de verdade quando eles foram escrever...</i> <i>/.../ pegando essas três produções escritas deles assim eu achei a final muito melhor assim muito mais elaborada sabe ainda que tivesse vários problemas claro várias questões a ser adequadas /.../</i> <i>/.../ o que o Amorim fala lá das aulas de literatura /.../</i>
--------	---------------------	---

Fonte: Elaboração própria

Disso emerge um modelo de agir relacionado à condução de atividades de escrita que se volta para que os estudantes *se apropriem de uma ou duas coisas* e, no âmbito das razões, figura a organização do projeto, que possibilitou operacionalizar essas questões em função das atividades das reuniões em que *a gente parava e falava sobre o que a gente ia trabalhar com eles*. Logo, de modo análogo ao que a análise das representações de Murilo permitiu depreender, a mobilização de saberes ocorreu pela interface entre modelos de agir que já haviam sido anteriormente testados e foram revisitados como cursos de ação validados.

Agora, buscando examinar como se estabeleceu o debate interpretativo sobre o agir envolvendo essas representações durante as reuniões de planejamento e avaliação, na próxima seção analiso três excertos que foram selecionados para esse fim. Primeiramente, analiso dois recortes de uma mesma reunião em que os licenciandos planejam uma atividade de escrita e eu oriento a interação para o delineamento de objetivos específicos para essa atividade. Ambos presentificam o debate interpretativo em torno do que Breno verbaliza como momentos em que *a gente se perguntava o que vai trabalhar linguisticamente*. O terceiro excerto corresponde à reunião seguinte, em que ambos avaliam a atividade e é possível examinar como o licenciando se afasta da ideia de que *é papel do professor apontar mil adequações*.

4.2.2 “Pessoal, o que que a gente vai pegar daqui?”

O contexto do excerto 25 é a reunião de 29 de setembro. Na oficina anterior, haviam sido executadas atividades de leitura com o conto “Aconteceu Amor” e na oficina seguinte seriam lidos outros contos que dialogam com o tema do primeiro. Na reunião estavam sendo planejadas atividades para a oficina seguinte, o que envolvia uma atividade de escrita. No Quadro 17 sintetizo o planejamento.

Quadro 17 - Referência para os excertos 25 e 26

Oficina	Objetivos	Síntese das atividades
7	• Ler contos que se relacionam com o tema • Produzir um conto a partir do repertório trabalhado em aula	• Retomada das atividades de leitura da oficina anterior; • Escrita de conto sobre o tema debatido; • Revisão e reescrita.

Fonte: adaptado do documento de planejamento do projeto

Os licenciandos haviam elaborado o segundo objetivo que se vê no Quadro, e no excerto 25 eu tematizo esse aspecto do planejamento:

Excerto 25

Nathália: já vou implicar aqui com um objetivo... [lendo o arquivo projetado na tela] produzir um conto a partir do repertório trabalhado em aula tá: mas o que a gente espera desse conto?

Murilo: tá a gente tem um conto que fala sobre amor e a gente vai levar outros contos sobre o tema.. então são exemplos que eles: eles se localizam pra escrever sobre isso: criar sobre isso

Nathália: isso: então... critérios

Breno: gênero: tema..

Nathália: que mais?

Breno: vocês querem fazer um critério de narrador também? se é narrador em primeira pessoa: narrador onisciente

Nathália: /.../ talvez o foco seja CONSTRUIR um narrador?

Murilo: /.../ vamo fazer um exercício assim.. que nem tu falou: quem é esse narrador quem são essas personagens que idade elas têm: tipo um miniquestionário

Breno: isso: pra preparar pra eles escreverem o conto né: então de critério é isso? ou que nem o Murilo falou: eles prepararem um PROJETO literário: espaço... tom: a construção né... da ideia?

Murilo: peraí mas não entendi... não eram perguntas pra eles planejarem o conto?

Nathália: sim mas esses vão ser também: os critérios pra avaliar depois: guiar a reescrita (Reunião online do projeto, dia 29 de setembro de 2022).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Ao responder à minha pergunta, Murilo descreve aspectos que conectam os textos (*a gente tem um conto que fala sobre amor e a gente vai levar outros contos sobre o tema*) às atividades de leitura (*são exemplos que eles: eles se localizam pra escrever sobre isso*). Após eu nomear esses aspectos de critérios (*isso: então... critérios*), o que nesse momento evoca o sentido de avaliação, Breno tematiza a descrição de Murilo (*gênero: tema*). Uma vez que “Aconteceu Amor” aborda experiências pré-adolescentes envolvendo a afetividade entre dois personagens, o que conectava as atividades de discussão da leitura e de escrita, era, de fato, o tema; além disso, o gênero havia sido escolhido em função do texto lido.

Desse modo, até aqui o debate estava em consonância com aquilo que Breno verbalizou como *eles vão ler um texto, eles vão criar junto do texto*. O que parece adicionar sentidos em relação à representação da primeira entrevista é que, na sequência, Breno se apropria da ideia de critérios e sugere mais um, relacionado ao narrador do texto que seria escrito pelos estudantes (*vocês querem fazer um critério de narrador também?*). Aqui ele delineia uma intencionalidade para a escrita do texto a partir do critério, o que já se distancia daquele modelo de agir voltado para um conjunto muito amplo de adequações e se aproxima da ideia de se apropriar *de uma ou duas coisas*.

Após a minha orientação (*CONSTRUIR um narrador*), Murilo nomeia outro instrumento, de preparação, que oferecesse andaimes para a atividade de escrita (*tipo um miniquestionário*). Breno, por sua vez, expande para outros aspectos (*espaço... tom: a construção né... da ideia?*). Desse modo, a intencionalidade da proposta, ao longo da interação, vai sendo especificada. A interação evidencia que a proposta de escrita parte do debate sobre os objetivos da atividade (*o que a gente espera desse conto?*). avança para critérios de avaliação e, enfim, para uma tarefa preparatória.

Essa atribuição sucessiva de intencionalidades é o que gera dúvida em Murilo (*não eram perguntas pra eles planejarem o conto?*). A partir dela eu estabeleço que ambos os objetivos estão conectados no mesmo instrumento (*vão ser também: os critérios pra avaliar depois*). Na continuação dessa interação, eu pergunto como questões de linguagem seriam abordadas por esse instrumento, conforme consta no excerto seguinte:

Excerto 26

Nathália: e a questão linguística?

Breno: botar só adequação linguística: porque eu acho que independente do narrador que eles escolherem ele tem que ser adequado àquele narrador que eles escolheram /.../ e que eles expressem isso no planejamento do texto pra gente depois poder avaliar se eles conseguiram fazer isso

Murilo: é então é isso e a linguagem: a linguagem ali do narrador: tem que tá adequado

Nathália: preciso MUITO que tu complete isso [risadas] adequado em relação a quê?

Murilo: a linguagem se vai ser norma culta ou não... também: primeira pessoa terceira pessoa: coeso

Nathália: mas na materialidade linguística: coeso: em relação a quê?

Murilo: vocabulário... mas assim também verbos: pronomes

Breno: até a questão do narrador... do narrador masculino ou não: que eles demoraram pra ver o gênero no conto aquele: que eles acharam que não tinha marcação: eles não achavam a marcação (Reunião *online* do projeto, dia 29 de setembro de 2022).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Breno tematiza a avaliação da adequação a partir de um critério de coesão entre o texto e o instrumento de planejamento (*ele tem que ser adequado àquele narrador que eles escolheram*), incorporando como curso de ação o modelo de agir estabelecido por mim anteriormente. Nessa apropriação, ele relaciona as *questões linguísticas* e ao foco narrativo, que ele havia sugerido como critério: a construção de um narrador. Murilo tematiza essa conexão trazida por Breno (*a linguagem ali do narrador: tem que tá adequado*) e eu faço o mesmo, mas em forma de questionamento (*adequado em relação a quê?*).

Murilo responde em termos de variedade linguística (*se vai ser norma culta ou não*) — que era um tema recorrente devido às variedades presentes na obra —, exemplificada por *vocabulário*, e em termos de construção de foco narrativo (*primeira pessoa terceira pessoa*), exemplificada por classes gramaticais (*verbos: pronomes*). Breno orienta a interação para como essa relação entre a materialidade linguística e a construção de personagem se efetiva na leitura, relacionando-a à dificuldade que os estudantes apresentaram em identificar o gênero de um narrador em primeira pessoa a partir de sua marcação gramatical (*eles demoraram pra ver o gênero no conto/.../ não achavam a marcação*).

Dessa forma, aqui é possível observar o processo de elaboração de intencionalidades para a escrita literária que, na segunda entrevista, é verbalizado como *quando tu vai escrever, tu nota que tu precisa entender e utilizar uma ferramenta que tu nem sequer tinha percebido nas tuas leituras, e aí quando tu for escrever tu se apropria dela*. A reelaboração coletiva de intencionalidades a partir do modelo de agir que proponho enseja que Breno elabore uma razão mais específica para o agir, que é intervir na dificuldade de leitura dos alunos.

O debate interpretativo que esses excertos demonstram permite analisar como o processo formativo atuou no sentido de impulsionar mudanças na representação do agir de em relação à produção de textos literários como recurso. O licenciando se apropria de um modelo de agir e atribui sentidos a ele na interface entre escrita e aprendizagem de ferramentas interpretativas que dependem de reflexão linguística, isto é, da materialidade do texto em que se ancoram os efeitos de sentido.

O último excerto corresponde a uma interação ocorrida no contexto de avaliação dessa atividade de escrita, na reunião seguinte:

Excerto 27

Nathália: vocês acham que se materializou nas produções alguma coisa: alguma coisa que a gente viu ao longo das leituras assim?

Breno: olha acho que narrador foi a parada mais de sucesso que a gente teve /.../ acho que eles pegaram bem por exemplo assim o texto do Fabrício tem... tem VÁRIOS problemas: MAS: ele é coeso nessa questão sabe: ele mantém o mesmo narrador direitinho assim

Murilo: a Ângela fez a mesma coisa olha só: só mostrei pra ela que em cima ela tinha usado o narrador em primeira pessoa: e no segundo parágrafo ela começou a escrever em terceira pessoa... eu só MOSTREI os verbos pra ela: aponte na tela... e ela ah (Reunião *online* do projeto, dia 6 de outubro de 2022).

Fonte: Banco de dados da pesquisa

A minha pergunta conecta as atividades de leitura à de escrita, e Breno avalia essa última positivamente (*acho que narrador foi a parada mais de sucesso/eles pegaram bem*). A razão é a produção de um estudante em específico, em que fica nítida uma transformação da representação do papel do professor. Embora ele avalie que a escrita *tem vários problemas*, a coordenação adversativa demonstra seu posicionamento sobre o que é testemunho do sucesso da condução da atividade (*MAS: ele é coeso nessa questão sabe: ele mantém o mesmo narrador direitinho assim*). Na sequência, Murilo segue a orientação temática a partir de sua agentividade (*eu só MOSTREI os verbos pra ela*) a partir da qual a estudante percebeu a falta de coesão narrativa (*e ela ah*). Tudo isso presentifica a avaliação positiva de um modelo de agir que emerge na segunda entrevista como *momentos das nossas reuniões a gente parava e falava assim tá pessoal que a gente vai trabalhar linguisticamente com eles*.

No Quadro 18, sintetizo as representações do agir analisadas nessa seção e relaciono essa síntese ao objetivo de examinar como se estabeleceu o debate interpretativo sobre o agir durante as reuniões envolvendo as representações modificadas.

Na conexão entre planejamento e avaliação, Breno elabora sentidos para o agir que relacionam a aprendizagem de aspectos da escrita com ferramentas com as quais os estudantes enfrentam dificuldades na prática interpretativa. A atividade de escrita assumiu a função de recurso para lidar com esses impedimentos, ou seja, enquanto instrumento de aprendizagem. Isso parece ter ensejado atuado para a representação do que aparece na segunda entrevista como aquilo cuja *importância ele viu quanto eles foram escrever*.

Quadro 18 - Debate interpretativo sobre atividades de escrita literária

Dimensões do agir	Exemplos de emergências na materialidade linguística
Intencionalidades: Elaboradas ao longo do planejamento e na interface entre planejamento e avaliação	<i>Nathália: /.../ produzir um conto a partir do repertório trabalhado em aula tá: mas o que a gente espera desse conto? /.../</i> <i>Breno: vocês querem fazer um critério de narrador também? se é narrador em primeira pessoa: narrador onisciente /.../</i> <i>Nathália: e a questão linguística?</i> <i>Breno: /.../ independente do narrador que eles escolherem ele tem que ser adequado àquele narrador que eles escolheram</i> <i>Nathália: mas na materialidade linguística: coeso: em relação a quê?</i> <i>Murilo: vocabulário... mas assim também verbos: pronomes</i> <i>Breno: eles demoraram pra ver o gênero no conto aquele: que eles acharam que não tinha marcação: eles não achavam a marcação</i>
Recursos: elaborados por mim e pelos licenciandos	<i>Nathália: isso: então... critérios</i> <i>Murilo: /.../ vamo fazer um exercício assim.. que nem tu falou: quem é esse narrador quem são essas personagens que idade elas têm: tipo um miniquestionário</i> <i>Breno: isso: pra preparar pra eles escreverem o conto né</i> <i>Nathália: /.../ esses vão ser também: os critérios pra avaliar depois: guiar a reescrita</i>

Razões: Avaliação positiva	<i>Breno: olha acho que narrador foi a parada mais de sucesso que a gente teve /.../ o texto do Fabrício tem... tem VÁRIOS problemas: MAS: ele é coeso nessa questão /.../</i> <i>Murilo: /.../ eu só MOSTREI os verbos pra ela: apontei na tela... e ela ah</i>
----------------------------	--

Fonte: Elaboração própria

É significativo que, nesse âmbito, planejar as atividades de escrita pensando nas *questões linguísticas* tenha emergido como saber relevante da perspectiva de Breno na costura entre como era organizado o trabalho e a proposta de Amorim et al. (2022). Embora eu tivesse também essa referência, foi por meio da análise que percebi que, de fato, eu mesma incorporei essa organização em minha mediação¹⁴. Ele conectou esse modelo de agir às necessidades de aprendizagem que identificou, e sua avaliação positiva aparece no âmbito das razões, de modo que a escrita literária adquiriu novos sentidos, conforme foi possível ver na segunda entrevista.

Isso ratifica o papel das atividades de linguagem no contexto de planejamento e da avaliação do trabalho como mediação formativa orientada. De modo análogo ao processo de tomada de consciência de Murilo, é possível afirmar que isso o debate interpretativo nas reuniões desempenhou um papel importante na transformação de representações.

4.4 Síntese dos resultados

Passo agora à síntese dos resultados. No Quadro 19, apresento o que considero mais significativo a partir da análise empreendida. No exame das representações produzidas por ambos os licenciandos antes da vivência nas oficinas, é possível observar intencionalidades voltadas para que a experiência de leitura fosse adequada às especificidades daquela comunidade de leitores.

¹⁴ Embora esse aspecto não seja analisado nesta tese, fica nítido, também, que ofereço um modelo de agir relacionado à condução de atividades de escrita e reescrita voltado a modelos didáticos de gêneros textuais/discursivos, um aspecto que é marcante na minha formação e também na minha atuação como docente da educação básica. Optei por não analisar em detalhe a interação sob essa ótica, embora tenha a intenção de desenvolver esse olhar em trabalhos futuros. Para os objetivos deste trabalho, destaco que essa questão pode apontar para aspectos que são importantes de serem trabalhados na formação de professores de literatura e acredito que seja necessário de abordar em mais detalhe em produções sobre o tema. Comento sobre isso nas considerações finais.

Quadro 19 - Representações produzidas pelos licenciandos

	Antes da vivência	Depois da vivência
Intencionalidades	Interação entre estudantes e textos pela mobilização das dimensões da leitura	Interação entre estudantes e textos pela mobilização das dimensões da leitura pelo agenciamento de identidades e pela apropriação de linguagem literária
Recursos	Conhecimento do público-alvo, com atuação delineada a partir do que estudantes de EF sabem fazer Modelos de agir relacionados à condução do debate e atividades de registro	Conhecimento do público-alvo ampliado, com atuação delineada a partir do que estudantes de EF podem aprender a fazer Modelos de agir relacionados à condução do debate e atividades de escrita ampliados Modelos de agir relacionados ao planejamento e à avaliação das atividades Modelo simbólico dos letramentos como ideológicos
Razões	Leituras do projeto, com destaque a Cosson (2019; 2020) Experiências formativas e profissionais anteriores	Leituras do projeto, com destaque a Amorim et al. (2022) Experiência do projeto tanto nas oficinas quanto nas reuniões

Fonte: Elaboração própria

É possível afirmar também que as representações foram modificadas no sentido de que houve uma ampliação de intencionalidades e recursos. Na primeira entrevista, ambos os licenciandos elaboraram representações em um processo de tradução de aspectos dos ELL para representar intencionalidades e recursos em diálogo com o que já haviam vivenciado profissionalmente e do que conheciam do público-alvo. Isso se fez presente marcadamente na forma de impedimentos avaliados como possíveis: para Murilo, nas atividades de leitura, e, para Breno, nas atividades de escrita. O primeiro escolheu como tema as experiências periféricas e *ouviu* os estudantes na prática de estágio, avaliando que o tema *não tocou a clientela*. Assim, ele elaborou que *talvez não desse* para mobilizar a dimensão ética durante as oficinas, e que esse era um modo de *aproveitar as ferramentas que os estudantes tinham*. Já

Breno projetou para o trabalho propostas de registros *não tão complexas* a partir do que conhecia de jovens daquele território e considerava que a produção de textos literários era *frustrante quando os estudantes não estão legais na escrita*.

Nas entrevistas após a vivência, as representações se modificaram, de modo que o que foi vivenciado nas oficinas se fez presente na dimensão das razões. Murilo avaliou que os estudantes de EF conseguiram se *posicionar*, de modo que parece passar por uma tomada de consciência sobre as práticas de letramento como inerentemente *ideológicas*. Ele se apoia nesse aspecto do agir do professor para sustentar escolhas que podem parecer *pesadas* e avalia que foi 'possível *mediar mesmo, fazendo enxergar o potencial da palavra*, o que parece evocar o sentido da leitura literária entendida como socio-historicamente situada. Para Breno, atividades de escrita passam a ter o papel de possibilitar que os estudantes *criem, se imprimam no papel que estão criando, se apropriem da linguagem que leem*. Há motivos para afirmar que há uma tomada de consciência de que isso passa por uma *construção* que necessariamente envolve a *parte linguística* dos textos literários.

Logo, essas mudanças evidenciam que a vivência nas oficinas ensejou processos de tomada de consciência que atuaram para que Murilo e Breno passassem a ver os estudantes de EF, os objetivos do ensino de literatura e o agir do professor com novos contornos. A partir de sua consciência discursiva, é possível concluir que eles reelaboraram significados para o que foi estudado, ao mesmo tempo em que o que foi estudado foi utilizado para atribuir sentido ao que aconteceu. Além disso, ambos verbalizaram que as atividades do projeto foram significativas também no âmbito das reuniões, que aparecem relacionadas às representações modificadas em relação ao trabalho de planejamento de objetivos e avaliação das aprendizagens.

No debate interpretativo sobre o agir relacionado a essas representações durante as reuniões, é possível identificar indícios de como ele atuou nessas modificações, o que apresento no Quadro 20.

Quadro 20 – Debate interpretativo nas reuniões

Dimensões do agir	Funcionamento do debate interpretativo
-------------------	--

Intencionalidades: ampliadas e mais específicas	Perguntas elaboradas por mim que tematizaram <i>objetivos</i> específicos de aprendizagem enquanto projeção e enquanto avaliação Engajamento dos licenciandos nessa elaboração
Recursos: Construção conjunta	Modelos de agir elaborados pelos licenciandos durante o planejamento Modelos de agir elaborados pelos licenciandos durante a identificação de cursos de ação positivos (planejados ou não) ou insuficientes Modelos de agir oferecidos por mim Atribuição de sentidos ao modelo simbólico dos ELL
Razões: Avaliações	Engajamento dos licenciandos em relatos sobre a vivência Leituras do projeto como pano de fundo do debate interpretativo

Fonte: Elaboração própria

Quando Murilo teve a oportunidade de elaborar uma avaliação de suas ações, ele representou positivamente *a questão da reflexão* a partir da pergunta que fez a uma estudante, teve oportunidade de relatar esse efeito positivo e atribuiu sentidos ao que *se chama letramento literário*. Ao mesmo tempo, utilizou esse modelo simbólico como testemunho de que esse o efeito observado é importante em termos do que deve acontecer em uma aula de literatura. Isso ocorreu em torno de algo que se relacionava com suas incertezas na primeira entrevista e que emerge na segunda como algo *que ele percebeu*. Ademais, quando, durante o trabalho, Breno avaliou que os estudantes tinham dificuldade de *fazer inferências*, o que Murilo projetava como impedimento possível na primeira entrevista (e para o qual projetava, como modo de contorná-lo, escolher textos mais *fáceis*), isso foi tomado por ambos como ponto de partida do planejamento, ou seja, colocando como intencionalidade que eles aprendessem a fazê-las. Na reunião seguinte, eles tiveram oportunidade de avaliar os efeitos desse modo de agir, relatando que foi bem-sucedido.

Já quando coloquei em debate a concretude das intencionalidades de uma atividade de escrita, *implicando com um objetivo*, ofereci um modelo de agir que focaliza a aprendizagem em aspectos específicos do texto. Quando questionei sobre *a questão linguística*, ofereci um modelo alternativo àquele que figurava, na primeira entrevista de Breno, como o *papel do*

professor, atuando para operacionalizar, na prática, o que havia sido lido da obra de Amorim et al. (2022). A partir disso, ele conectou as dificuldades de interpretação dos estudantes aos conhecimentos linguísticos *em que eles não estavam legais*; então, delineou um objetivo específico, relacionando aprendizagens de escrita e de leitura literárias: perceber aspectos importantes para a interpretação ou desenvolver *ferramentas* que os estudantes *não tinham notado*.

Logo, além de debater os recursos elaborados, ou *tirados da manga* durante as situações vividas, ambos também elaboraram atividades a partir *do que queriam mediar*. Delinear intencionalidades específicas e, a partir delas, elaborar recursos é algo avaliado como positivo por Murilo: quando ele reflete que os estudantes se *posicionaram* por causa do que ambos fizeram, parece haver um processo de tomada de consciência sobre o agir docente. De modo análogo, Breno parece tomar consciência do *processo evolutivo* que ocorre quando intencionalidades e recursos se voltam para o que se quer *construir com os estudantes* nas atividades de escrita literária. Diante disso, não é trivial que, nas entrevistas de ambos, as atividades das reuniões tenham sido tematizadas como modelos de agir avaliados positivamente. Há evidências de que perguntar *peço, o que que a gente vai pegar daqui?* e, posteriormente, avaliar *se eles tinham conseguido* foram atividades substanciais, junto da vivência nas oficinas, para a modificação das representações do agir analisadas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados da análise, discorro sobre as questões que se mostraram valiosas no exame de como foram mobilizados saberes para o ensino de literatura nesse processo formativo, considerando como foram integrados modos de pensar e agir no entrelugar entre teoria e prática. Em seguida, exploro outros aspectos desses resultados que considero relevantes para minha atuação como formadora e para outros formadores e pesquisadores interessados no tema.

A partir da análise das representações do agir de Murilo e Breno, é possível perceber que o modo de conceber o ensino de literatura conforme proposto pelos ELL, que já havia sido vivenciado de alguma forma em experiências anteriores, foi revisitado, ampliado e validado como repertório de conhecimentos pertinentes para o ensino no contexto do trabalho nas oficinas. Os resultados evidenciam que “planejar e projetar caminhos que serão percorridos pelos alunos” (Cosson, 2020, p. 190) e localizar a promoção da leitura literária na relação entre texto, leitor e contexto (Amorim et al, 2022) demanda que o professor mobilize saberes que articulam conhecimentos sobre os estudantes, sobre os objetos de ensino e sobre os objetivos de aprendizagem possíveis e desejáveis; afinal, a partir disso é que se efetiva uma prática *contextualizada*. O confronto com *o possível* possibilitou aos licenciandos *perceber* novas dimensões desse ensino não apenas no âmbito dos recursos para a promoção da leitura, mas também de uma racionalidade que a sustenta.

Logo, há motivos para afirmar que é na interface entre saberes previamente consolidados — expressos nas teorizações —, experimentados em situações práticas e posteriormente revisitados como cursos de ação validados por novas experiências, que se potencializa a integração entre modos de agir e de pensar. Nessa perspectiva, os ELL configuraram-se como aportes significativos para que os professores em formação inicial possam desenvolver estratégias de ensino de literatura tendo a leitura literária como eixo estruturante. Tal processo possibilita a compreensão de formas de conduzir práticas de leitura e escrita literária de maneira situada e contextualizada.

Por isso, os resultados ratificam a ideia de que seria importante que múltiplas vivências fossem oportunizadas nas licenciaturas em Letras para além dos estágios se o objetivo é que essa formação se comprometa com a promoção da leitura de modo sócio-historicamente situado. Ainda que limitadas, elas podem auxiliar no desenvolvimento de “disposições adquiridas na prática real (...) para enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão” (Tardif, 2014, p. 39), especialmente sob a ótica das didáticas que compreendem que os

estudantes são o centro do processo de aprendizagem e que entendem a leitura literária como ideológica.

Isso ratifica o que Tardif (2014) define como efeito cumulativo da mobilização de saberes e, ainda, parece ser evidência do que propõe a Resolução CNE/CP Nº 4 de 29 de maio de 2024. Quando esse documento descreve o estágio como atividade que deve estar presente em todos os semestres das licenciaturas, define que

(...) ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas (Brasil, 2025, p. 10).

Para além disso, a conclusão mais importante a que chego a partir deste processo investigativo é que as oportunidades de planejar e avaliar as atividades foram substanciais para a seleção e tradução de conhecimentos dos ELL para lidar com situações concretas, mais especificamente as dificuldades, necessidades e potencialidades daqueles estudantes. Nesse sentido, as reuniões se constituíram, conforme postula Corsino (2021), entre a retrospectão e a prospecção, algo que é essencial para atuar na ampliação das práticas de leitura literária e dos sentidos atribuídos a elas em função das particularidades de cada comunidade de leitores. Nesse processo, meu papel como formadora se configurou na condução da avaliação e do delineamento de objetivos de aprendizagem específicos e na oferta de modelos de agir para que os licenciandos chegassem aos objetivos que traçaram. Eles, por sua vez, efetivamente se engajaram nesse trabalho enquanto atividade conjunta de produzir sentidos sobre o agir e, ao final do projeto, avaliaram essa estruturação como positiva.

Assim, minha tese é que processos significativos de mobilização de saberes profissionais para o ensino de literatura sob essa ótica demandam que as vivências práticas sejam acompanhadas por formadores que sistematicamente organizem interações sobre o trabalho como oportunidades de planejar e avaliar; uma vez que essas interações impulsionam processos de integração entre modos de agir e pensar.

No cenário da reformulação das diretrizes para a formação e das consequentes reformas curriculares em que a socialização profissional seja de fato incorporada ao longo de todo o curso de Letras, tenho motivos para crer que o potencial dessa inclusão pode estar menos na quantidade ou extensão dessas experiências e mais nessas oportunidades contínuas e sistemáticas de reflexão. Além disso, me parece que o que propõe a Resolução quanto ao papel dos formadores nessas vivências, que devem acompanhar os licenciandos e fornecer

“devolutivas” (Brasil, 2024, p. 11), pode ser mais bem delineado e/ou exemplificado tanto em políticas de formação futuras quanto nos desenhos curriculares das instituições formativas.

Partindo do lugar de formadora que reflete sobre o que aprendeu durante a investigação, penso em como posso incluir esse tipo de mediação em meu trabalho, e considero que isso passa por valorizar os momentos que tenho com os estagiários debatendo em detalhe “os ossos do ofício”. Além disso, acredito que esta tese pode contribuir para que o coletivo de formadores do IF considere, ao incluir vivências práticas em suas disciplinas, incorporar os ELL como referência e organizar mediações formativas que possibilitem debater sentidos para o agir e que se orientem para o trabalho na escola pública de periferia. Adicionalmente, tanto no IF quanto em contextos afins, esse tipo de estratégia formativa demanda que sejam oferecidas condições de trabalho que propiciem tempos e espaços para que isso ocorra.

Além disso, esta tese me proporcionou outras aprendizagens e reflexões. Uma delas é que ter a leitura literária como eixo significa que os contextos em que ela acontece tem papel central e isso é importante para quem atua em territórios periféricos. Questionar e resistir a violências ontológicas, sociais, culturais e estéticas por meio da leitura, conforme propõem Amorim et al. (2022), não é tarefa fácil na mediação. Depreendo dessa análise que é necessário orientar meu trabalho para a promoção da leitura na escola pública desses territórios, o que envolve discutir práticas considerando os estudantes reais em suas dificuldades e potencialidades conforme apresentadas em situações de ensino. Eles são estudantes que podem já ter passado por episódios de violência policial; podem conseguir se posicionar ou não, a depender a que esse posicionamento se refere, mas, sem dúvida, podem aprender a fazê-lo; podem também aprender, em uma sequência de atividades, a usar a marcação verbal de narrador na leitura e na escrita; podem, enfim, *se ver de outros modos* e *se imprimir* na linguagem literária, *fazendo emergir* sentidos da literatura. Aprender isso na interação com os sujeitos da aprendizagem é essencial.

Quanto ao que isso pode contribuir para contextos de formação de modo geral, em paralelo ao que Amorim et al. (2022) listam como identidades que não encontram eco nos materiais didáticos e currículos, penso que as experiências desses estudantes muitas vezes também não encontram eco quando pensamos no ensino de literatura no EF. Reflito sobre as projeções do que pode e/ou do que precisa uma criança de *onze, doze anos* reproduzidas em contextos formativos que frequentei e frequento; considero, inclusive, aquelas que debatem essas experiências, mas que colocam essas crianças no lugar de vítimas, de assujeitados que não podem contra as determinações sociais (e limitações educativas) ou que inspiram compaixão e/ou ímpetos de salvação. Essa caracterização importa e só assume contornos nítidos

a partir da socialização profissional, em função do que Perrenoud (2002) chama de “imagem realista” do trabalho.

Também penso em adotar obras que exemplifiquem como conhecimentos linguísticos podem se tornar objeto de ensino na integração entre leitura e escrita literárias. Concordo com Breno: *leitura e escrita são indissociáveis*, literatura e língua portuguesa, também. Pensar nas *questões linguísticas* em função dos efeitos de sentido de um texto sem tornar a leitura literária secundária envolve um saber fazer que também é altamente contextual e não compõe os paradigmas de ensino historicamente hegemônicos. Além disso, é uma integração que encontra desafios pela cisão entre conhecimentos linguísticos e literários nos currículos das licenciaturas em Letras. Produções sobre ensino de literatura podem ser úteis para tal fim, demonstrando como professores operacionalizam isso em suas práticas em contextos de sala de aula, consideradas as dificuldades de leitura e de escrita dos estudantes com quem trabalham.

Nessa mesma esteira, não vejo a apropriação de Murilo quanto às *questões ideológicas* da leitura como algo trivial: em um contexto político em que se fazem ouvir os absurdos propagados por movimentos como o Escola sem Partido, esse tópico não é acessório. Em meu trabalho, creio que seja importante proporcionar espaços no entrelugar entre prática e teoria que ensejem a elaboração de sentidos para que os licenciandos justifiquem e defendam suas escolhas. Isso pode ajudar a desenvolver consciência das possíveis consequências políticas que essas decisões podem ter e mobilizar saberes relacionados às racionalidades subjacentes à tomada de decisões que vão ao encontro das necessidades dos estudantes. Como defende Zeichner (2008) essa é uma vocação das licenciaturas.

Assim, acredito que esta tese pode ser útil no conjunto de produções sobre formação inicial para o ensino de literatura e sobre o lugar da vivência profissional para esse fim.

Busquei me inserir nesse campo entendendo que, no campo educacional,

Têm acontecido muitos movimentos silenciosos, mas radicais e revolucionários, de transformações de pensamento e ação. Para honrar e valorizar esses momentos de maneira correta, precisamos identificá-los, mesmo continuando rigorosamente críticos. Ambos os exercícios que fazem parte do reconhecimento – identificar o problema, mas também verbalizar completa e profundamente aquilo que fazemos e que funciona para abordar e resolver a questão – são necessários para renovar e inspirar um espírito constante de resistência (hooks, 2021, p. 27).

Parte desse exercício diz respeito a pontuar as limitações desta pesquisa. No âmbito da geração de dados, elas dizem respeito tanto às condições de trabalho dos licenciandos quanto às minhas durante o projeto. Considero que Murilo e Breno vivenciaram parte dos aspectos relacionados à socialização profissional, de modo que várias complexidades do trabalho

docente não foram encaradas naquele contexto. Isso, de certa forma, impõe limites na relação entre essa vivência e o efetivo ensino de literatura na escola. Entretanto, essa questão também contribuiu para que o ensino e a aprendizagem fossem discutidos em detalhe por nós.

Outra questão é que, de modo análogo ao movimento discursivo de Murilo, no processo de sistematizar os dados, elaborar a análise e compartilhar com pares, ouvi algumas vezes perguntas como “Mas tu não acha que esses dois alunos são diferenciados?” ou “Tu não acha que orientar apenas dois estudantes é muito mais fácil que o trabalho real de formadores?”. Me parece natural que uma resposta possível à leitura deste trabalho envolva a consideração de que meu trabalho como formadora foi, de fato, bastante singular. Sua configuração não reflete as condições de trabalho gerais dos professores da Licenciatura em Letras, especialmente aqueles poucos que ficam responsáveis pelos “ossos do ofício”. Mas esse aspecto contribuiu para que eu fosse capaz de conduzir o projeto e analisar em detalhe a mobilização de saberes dos participantes.

Ademais, conforme discuti anteriormente e espero que tenha se feito ver pela análise do processo formativo, tenho motivos para reiterar que os institutos federais são espaços privilegiados para que a formação inicial de professores avance para a superação de contraposições que se interpõem à profissionalização docente nas licenciaturas sem perder de vista a produção de conhecimento. Isso diz respeito à cisão entre as instituições de formação de professores e as escolas, entre teoria e prática, e também entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, acredito que os resultados podem ajudar a pensar em estratégias formativas, inclusive no que se refere a demonstrar como a vivência prática é importante e potente e, assim, atuar para valorizar esse espaço (e esse trabalho) dos diferentes modos em que ele se concretiza em cada contexto.

Além disso, é verdade que a trajetória dos participantes é singular, na mesma medida que a de tantos outros, em potencialidades e dificuldades. É verdade também que o tipo de relação que estabelecemos não é universal; mas também é verdade que a perspectiva freireana propõe que ela é desejável na aprendizagem há pelo menos cinquenta anos. Tudo isso considerado, faço eco ao que Murilo verbalizou em relação à vivência no projeto, trazendo sua voz na minha resposta a outras vozes sociais que me atravessam: *eu também não abriria mão desse contexto de pesquisa nem do objetivo que elegi.*

Em relação às limitações dos procedimentos metodológicos, o volume dos dados exigiu que fossem feitas escolhas limitadoras. Busquei evidenciar aspectos que identifiquei como significativos para a profissionalidade dos participantes a partir também do que avaliei como positivo enquanto formadora. Entretanto, muitas questões poderiam ter sido abordadas, como

a discussão dos textos durante as reuniões, os embates em que o grupo não concordava, os momentos em que não consegui oferecer respostas adequadas a perguntas que me foram feitas ou em que elas foram interpretadas como insuficientes. Considero que esses são temas para pesquisas posteriores.

Por último, manifesto a esperança de que esta tese contribua de algum modo para a *afirmação da metamorfose das didáticas* e, retomando a epígrafe que escolhi para abri-la, para que a literatura seja cada vez menos parecida com uma garrafa de Salton Demi-Sec e cada vez mais com uma barrigudinha de Corote. *E daquele azul, ainda por cima.*

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. Pierre Bourdieu e as regras do campo literário. **Veritas**, v. 41, n. 162, p. 237-241, jun. 1996. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/veritas/article/view/35838>. Acesso em: 06 dez. 2022.
- AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOUVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p.153-161.
- ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernardete A.; SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Brasília: UNESCO; Fundação Carlos Chagas, 2021. 160 p. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2022/04/Praticas-pedfevgicas-na-educacao-basica-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2025.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281–295, maio/fev. 2007. <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/?format=pdf&lang=pt>
- ALMEIDA, Alessandra Preussler de. **Docência de língua materna: o professor como ator de seu próprio agir**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4945>. Acesso em: 18 nov. 2023.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora Ventura; SILVA, Tifev Cavalcante da. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Mariana Roque Lins da. O ensino de literaturas na linguística aplicada brasileira. **Raido**, Dourados, v. 36, n. 14, p. 163-189, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11695>. Acesso em: 09 mar. 2025.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; SILVA, Tifev Cavalcante da. Letramentos em disputa: o embate entre tradição e práticas literárias de reexistência no Exame Nacional do Ensino Médio. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 3, p. 718–734, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103181311067511520211024>. Acesso em: 21 de jun. 2025.
- AMORIM, Marcel Alvaro de; SOUTO, Victor Alexandre Garcia. A resignificação da leitura literária e do leitor-fruidor na BNCC: uma abordagem dialógica. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 98-122, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ZsNys7nSFtgStLgVQjR4CvH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2024.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e trabalho docente sob a égide do neoliberalismo. **Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 1044-1061, fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1395/1073>. Acesso em: 2 jul. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017

BALÇA, Angela. Educação literária na escola. **ANTARES**, v. 15, n. 36, maio/set. p.1-21. 2023. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/download/11259/5657/43689>. Acesso em: 12 dez. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica**. Brasília, 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 20 de dezembro de 2019: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. Brasília, 2019.

BRONCKART, J.; MACHADO, A. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

BRONCKART, J.-P; MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (Org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. FRAGA-LEURQUIN, E. Prefácio. In: BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 9-22.

BUCCINI, Luciana Mara Torres. **Letramento literário na formação do professor de literatura**. 2024. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Orientadora: Profª. Drª. Maria Zélia Versiani Machado.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 169-91.

CARNIN, A. **Na escrita do professor, um percurso possível para a análise do (seu) desenvolvimento profissional**. 2015. 139 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2015.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. de M. **Agir linguageiro, tomada de consciência e desenvolvimento profissional do professor em formação continuada**. Revista Brasileira de

Linguística Aplicada, v.6, n. 3, p. 365-385, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201610276>. Acesso em: 18 nov. 2023

CASTANHO, Ana Paula Belomo. **O ensino da literatura e a formação de professores em cursos de Letras**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d52e1dcf-57cd-4351-a350-cb7d62d2cb5e/content>. Acesso em: 23 fev. 2025.

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

CORSINO, Patrícia. Infância e literatura nas urdiduras de palavras e imagens. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 93-108.

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. **Educação Real**. 2015, vol.40, n.2, pp.399-41. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623646089>. Acesso em: 22 de out. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2019

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

COSSON, Rildo. Ensino de literatura, leitura e letramento literário: uma desambiguação. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 25, n. -, p. 73-92, jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/15690/11735>. Acesso em: 04 dez. 2022.

DALVI, Maria Amélia. **Educação, literatura e resistência**. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 17-44.

D'ANDREA, Tiaraju. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19–36, jan.–abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/whJqBpqmD6Zx6BY54mMjqXQ/>. Acesso em: 18 fev. 2025

DOMINGUES, Diego; KLAYN, Debora. Acervos literários na escola: concepções de literatura, livro literário e texto literário no Guia PNLD literário 2020. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 61, n. 3, p. 782–796, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8664957>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MACHADO, A. R. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. **Veredas**. Revista de Estudos Linguísticos, v. 11, n. 2, p. 22-40, 2007.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria. **A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura**. Erechim: Edelbra, 2009.

FORGEANI, Nunes, MELO. Alves de; SILVA. Medronha Figueira da. Análise comparativa do programa nacional biblioteca da escola e do programa nacional do livro didático - PNLD Literário a partir da relação entre leitura e democracia cultural. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (20), 1–11, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023763>. Acesso em: 22 de out. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989

FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/44442/24642>. Acesso em: 10 fev. 2023.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 12–25, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/1299/1033/4718>. Acesso em: 22 de out. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. 1. ed. Brasília: UNESCO; Fundação Carlos Chagas, 2019. 351 p. ISBN 978-85-7652-239-3. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, São Paulo, v. 100, p. 33-46, fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 17 jan. 2023

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professor para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010470432020000100015&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 jan. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedfegia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2022.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua** 2024. 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180>. Acesso em: 23 de out. 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. [S.l.], 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 27 de fev. 2025.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, 8, 409-424, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>. Acesso em: 19 dez. 2020.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina A. D.; GRANDE, Paula B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópio**, v. 4, n. 17, p. 724-742. 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em: 19 dez. 2020

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ensinar o letramento?**. Fascículo do Centro de Formação Continuada do Instituto de Estudos da Linguagem (Cefiel). Campinas: Ed. Unicamp, 2005.

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

KLEIMAN, Angela Bustos. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72–91, fev./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/ftQrQN9BZ7mpPkevTmBRWHj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2025.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em Crise na Escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 52-62.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literatura, mediação literária e formação docente. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 45-58.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MIRA, C. **A construção de objetos de discurso nas práticas conversacionais de um grupo de convivência de afásicos**. Fórum Linguístico (Online), v. 13, p. 1131-1146, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n2p1131>. Acesso em: 5 maio 2023.

NEVES, Cynthia Agra de Brito; BUNZEN JÚNIOR, Clécio dos Santos. Apresentação: Letramentos literários na contemporaneidade – criticidade e subversão. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 3, p. 608-611, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/010318131108451220211027>. Acesso em: 23 maio 2023.

NEITZEL, Adair Aguiar; PAREJA, Cleide Jussara Muller; SANTOS, Amanda Demétrio dos. A formação inicial do(a) futuro(a) professor(a) de Letras: a mediação de leitura em foco. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 263, p. 160–180, jan./abr. 2022. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.103i263.4822. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/qvCqznFgqrq4h69DRhZ8Nvd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 16, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 3, n. 44, p. 1-15, maio 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/>.. Acesso em: 2 dez. 2022.

OLIVEIRA, Breynner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos. **Roteiro**, v. 43, n. Esp., p. 47-76, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v43iesp.16491>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16491>. Acesso em: 18 fev. 2025.

OSTERMANN; Ana. C.; GUIMARÃES, Ana. M. M. A Linguística Aplicada que se faz ‘aqui’: dez anos formando doutoras e doutores. **Calidoscópio**. v. 17, n. 4, p. 687-698, 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/816>. Acesso em 8 mar. 2021.

PaSCHOAL, Cristiano Sandim; MOLL, Eduardo; DI FANTI, Glória. É necessário preservar o avesso: apontamentos dialógicos sobre a resistência à censura do romance de Jeferson Tenório. **Letrônica**, Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 1-17, jan.–dez. 2024. DOI: 10.15448/1984-4301.2024.1.46981. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/download/46981/28937/216505>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, 17(1), 47-62, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417104>. Acesso em: 04 fev. 2023.

PAULINO, Graça COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

RAJFEVPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168

RIBEIRO, Ana Elise. O livro, a leitura, o(a) escritor(a) e a escola: cenas e polêmicas contemporâneas da leitura literária. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 77-90.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, v. 40, n. 14, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2023

SEGABINAZZI, D. M., LUCENA, J. M. de L. Formação do professor de Letras: literatura em destaque. **Entreletras**, Araguaína, v. 11, n. 1, p.517-534, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/9080>. Acesso em: 19 mar 2022.

SCHEFFEL, Marcos. Cenas da formação de professores de língua e literatura no Curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). **Polifonia**, Cuiabá, v. 24, n. 36, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/4968>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SILVA, Paulo Ricardo Moura da. **Práticas escolares de letramento literário**: sugestões para leitura literária e produção textual. Petrópolis: Vozes, 2022.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 17-32.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Escolarização da Leitura Literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia. **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, Soraya de Melo Barbosa. **Formação inicial de professores de língua portuguesa**: a preocupação em formar formadores de leitores de textos literários. 2020. 197 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2020. Disponível em: https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/UNISINOS/9334/1/Soraya%20de%20Melo%20Barbosa%20Sousa_.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em rel. **Revista Brasileira de Educação**, Online, v. 13, n. -, p. 5-24, abr. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009

TARTUCE, Gisela Lobo; DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Dispositivos formativos nas licenciaturas: análise de experiências brasileiras à luz da literatura francófona. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/33828> Acesso em: 18 fev. 2025.

VOLOCHINOV, Valentin; (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; NASCIMENTO, Stéfanny Barranco do. Letramento ficcional e letramento literário: reflexões sobre usos de textos ficcionais a partir dos estudos de letramento. Veredas: **Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, Coimbra, v. 32, p. 165-188, 2019. Disponível em: <https://revistaveredas.org/index.php/ver/article/view/614/475>. Acesso em: 4 dez. 2022

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, fev. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf>. Acesso em: 1 set. 2023.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Prefácio: ensinar é preciso - resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. **A função da literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021. p. 7-12.