



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS – TEL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓSLIT**

**NO JARDIM DAS LEITURAS:**  
**SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE O LIDO E O VIVIDO PELAS**  
**FORMADORAS DE LEITORES DO DISTRITO FEDERAL – O CASO DA PÓS-**  
**GRADUAÇÃO EM LITERATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**EDUARDO DIAS DA SILVA**

Brasília-DF, Brasil

2020

**EDUARDO DIAS DA SILVA**

**NO JARDIM DAS LEITURAS:  
SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE O LIDO E O VIVIDO PELAS  
FORMADORAS DE LEITORES DO DISTRITO FEDERAL – O CASO DA PÓS-  
GRADUAÇÃO EM LITERATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas, do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Literatura.

Área de concentração: Literatura e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Poéticas e Políticas do Texto

Orientador: Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco

Brasília-DF, Brasil

2020

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SILVA, Eduardo Dias da. **No jardim das leituras: similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores do Distrito Federal – o caso da pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília.** Tese (Doutorado em Literatura) – 140 p. 2020. Instituto de Letras. Departamento de Teoria Literária e Literatura, Programa de Pós-graduação em Literatura. Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil, 2020.

Documento formal, autorizando reprodução desta tese de doutorado empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SE24j	Silva, Eduardo Dias da No jardim das leituras: similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores do Distrito Federal - o caso da pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília / Eduardo Dias da Silva; orientador Robson Coelho Tinoco. -- Brasília, 2020. 140 p.  Tese (Doutorado - Doutorado em Literatura) -- Universidade de Brasília, 2020.  1. Práticas de Leitura. 2. Similitudes e diferenças. 3. Ambiente público de ensino. 4. Formadoras de leitores. 5. Pós-Graduação. I. Tinoco, Robson Coelho , orient. II. Título.
-------	--



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURAS – TEL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓS-LIT**

Tese intitulada **NO JARDIM DAS LEITURAS: SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE O LIDO E O VIVIDO PELAS FORMADORAS DE LEITORES DO DISTRITO FEDERAL – O CASO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**, de autoria de Eduardo Dias da Silva, para defesa de tese sob julgamento de banca constituída pelas seguintes professoras e professor:

---

Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco – PósLIT/UnB – Orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia - FFLCH/USP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Magalhães dos Reis – PósLIT/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Luisa Ortiz Alvarez – PPGL/UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Demite Stephani – PPGLetras/UFT

Data da defesa:

Brasília-DF, Brasil, 08 de dezembro de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer não é tarefa fácil, não pelo ato em si, mas pelo temor de não se fazer justiça ao esquecer-se de alguns daqueles que inspiraram a meu florescer neste jardim da vida que se iniciou anos atrás.

Obviamente as flores que estão mais próximas de mim serão sempre citadas, comemoradas, denominadas. Porém há tantas outras que perfumaram meus diálogos, intencionalmente ou não, e fizeram parte deste jardim que também merecem meu obrigado, mesmo que não sejam explicitamente lembradas.

Meu primeiro agradecimento está direcionado ao Ente Supremo. Porque acredito na força divina que Dele emana e delimita nossos caminhos, nos conduzindo a determinadas escolhas que nos permitem ser e estar neste mundo para cumprir uma missão cósmica. É Ele, o Grande SOL do Universo, que tudo semeia e tudo floresce, responsável pela luminosidade no Mundo.

Minha família (meu pequeno jardim particular), que é o alicerce mais forte de minha existência, me permitiu ser o que sou pela força afetiva e efetiva que me impulsionou em absolutamente todos os momentos, com palavras de amor, de atenção, de entusiasmo, de orgulho, de doação e de carinho.

À minha flor-mãe Evarista Ferreira Dutra (*in memoriam*): tenho certeza de que esta criação não seria possível sem você, não fui germinado em ti, mas minhas pétalas, folhas, flores e frutos refletem tua luz, perfume e vivacidade.

Ao meu *bem-me-quer* José Aldo, vulgo CÉU: perdão pela ausência, obrigado pela doação e compreensão, amor e carinho. Tudo o que me move resulta da importância que você teve em minha vida. O que sinto por ti, papel nenhum pode representar.

Ao Professor Doutor Robson Coelho Tinoco: devo ao senhor um agradecimento especial, por aceitar compartilhar comigo mais este desafio, sob o risco de tornarmo-nos reféns da (in)fertilidade de nossos próprios pontos de vista. Pela indescritível força de sua voz em meu trabalho, pelo belíssimo exemplo de sabedoria e humildade de mestre que o senhor se tornou em meu florescimento, enquanto pesquisador, pela indelével marca que deixou no meu jardim da vida acadêmica e pessoal, minha eterna gratidão.

Aos beija-flores (às professoras e aos professores) do Programa de Pós-graduação em Literatura – PósLIT –, do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL); aos beija-flores do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), do Departamento de Linguística,

Português e Línguas Clássicas (LIP), da Universidade de Brasília (UnB); em especial aos queridos professores envolvidos nesta tese, que, com suas brilhantes aulas sobre o mundo da literatura, leitura, língua e linguagem e seus valorosos e superimportantes aconselhamentos, com certeza, fizeram parte desta tese: Professores Doutores Alexandre Simões Pilati e Danglei Castro Pereira e às Professoras Doutoradas Patrícia Trindade Nakagome, Maria Luisa Ortiz Alvarez, Maria da Glória Magalhães dos Reis, Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia, Adriana Demite Stephani e Aura Luz Duffé (*Université de Rennes 2*).

À estufa do conhecimento acadêmico (Universidade de Brasília, Instituto de Letras e seus departamentos e programas de pós-graduação), representada por seus professores e funcionários, palco da confluência de matizes de cores e perfumes que povoam as minhas incursões na vida acadêmica, desde a graduação em 2001: um agradecimento cidadão da possibilidade de florescer e avançar por novas searas do conhecimento científico. Por não negar a minha origem e acreditar que a universidade pública e gratuita representa uma das poucas possibilidades de solo fértil de promoção social, pessoal e profissional dos filhos das classes populares deste imenso país, tão absurdamente desigual e árido com os mais humildes, agradeço a oportunidade de poder chegar até aqui.

Aos funcionários e aos estagiários do referido Programa, pelo sorriso sempre acolhedor e pela sempre prontidão no atendimento, personificados nos queridos servidores técnicos administrativos Claudine Andrade e Joalysson Costa e demais servidores técnicos, bem como toda equipe florida, bela e competente da Secretaria da Pós-graduação do Instituto de Letras (SECPG). Peço, também, desculpas, pois, por vezes, os espinhos na escrita e na voz direcionados a vocês, refletem que nem tudo são flores no jardim dos prazos acadêmicos!

Deixo meu sincero obrigado aos companheiros de jardinagem acadêmica que antes de eu ser amigo, eu sou fã, não somente pelos indivíduos que eles são, mas também pelos pesquisadores que se tornaram: Doutores Rubens Lacerda de Sá, Juscelino Francisco do Nascimento, Romar Souza-Dias, Renato de Oliveira Dering, Éderson Luís Silveira e às Doutoradas Sônia Margarida Ribeiro Guedes, Elkerlane Martins de Araújo Moraes e (às Doutoradas, em breve) Lucimar Pinheiro da Silva Sampaio e Carla Mary Silva Eloy.

Aos demais amigos, às amigas e familiares: não citarei nomes porque não há espaço para todos e todas em uma página, talvez duas; somente no *meu jardim de amores* (coração) sei que cabem todos e todas. Beijos enormes em vocês que me aturaram, aturam e continuarão a me aturar por muitos e muitos anos, assim eu o desejo.

Às minhas queridas tias que no dia a dia me ensinaram a ser o que sou: Josefa Ferreira Dutra, Maria Tecla da Paixão Ferreira Dutra, Edma Cilene Dutra Neves, Elza Ribeiro Alves (*in memoriam*), Maria José Ribeiro e Adelaide Carneiro Dutra (*in memoriam*), e ao meu pai e a minha mãe por me fazerem brotar no jardim da vida: Clarice e José Mário. À minha amiga/comadre/madrinha de todas as horas e momentos, Denise Ribeiro Alves, só nós sabemos o que vivemos até aqui!

Ao Governo do Distrito Federal (GDF), à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e sua Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), por investir e incentivar o aperfeiçoamento dos seus servidores, pois não há gastos em Educação Pública de qualidade, e sim, investimento. Muito obrigado pela liberação das minhas atividades laborais ao tempo de fazer meus estudos doutorais e trazer novas sementes do conhecimento para semear os diversos campos férteis da SEEDF.

Por fim, aos leitores e às leitoras, que se conformam ou não às ideias por mim apresentadas e defendidas neste trabalho, o meu mais profundo respeito e solidariedade nas lutas desencadeadas pelo reconhecimento político e educacional da leitura em suas diferentes modalidades e acepções, na construção de uma cidadania plena no Brasil, para todos e todas.

*[...] Discernimento dai-me em tudo o que penso, digo e faço. Luz, amor e harmonia possam sempre fluir de todo o meu ser, levando, constantemente, alegria e paz àqueles com os quais eu entrar em contato.*

Oração do Paraíso Terrestre. SAMA, Meshyia



## RESUMO

Esta tese, situada no campo da Literatura e Práticas Sociais, tem como objetivo analisar e encorajar o ensino de Literatura e de práticas de leitura literária, tendo como mediadoras professoras do ensino público formal (Ensino Superior, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do Distrito Federal (DF), baseando-se em suas similitudes e diferenças entre o lido e o vivido por elas em ambientes de ensino-aprendizagem e pela vida de leitoras. Também busca propiciar mais um referencial teórico multiplicador do fazer pedagógico para os professores do DF, sob a perspectiva da Sociologia da Leitura, de Barros (2014), Horellou-Lafarge e Sergré (2010) e Ribeiro (2017), que consiste no referencial metodológico adotado pela pesquisa qualitativa na modalidade de análise exploratória apresentada aqui. Discutem-se os princípios teóricos em torno dos conceitos de língua e de linguagem (Silva, 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2017a) com o objetivo de justificar o arcabouço teórico utilizado. Em seguida, aborda-se o tema “literatura e práticas de leitura”, suas definições e características como pertencentes ao construto *prática social* em Candido (2006; 2011), Barros (2014), Jauss (1994), Iser (1996), Jouve (2002), Nakagome (2015; 2018), Ribeiro (2017) e Zilberman (2001; 2008; 2011). A teoria dos gêneros discursivos proposta por Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017) também é visitada neste trabalho. O sociointeracionismo discursivo é igualmente alvo de análise e reflexão, pois auxilia no ensino e na aprendizagem da literatura e no desenvolvimento das práticas de leitura literária defendidas pelas professoras pesquisadas em suas práticas de ensino e formação. Finalmente, apresentam-se os relatos de similitudes e de diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no ensino público formal (Ensino Superior, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do Distrito Federal, via questionários semiestruturados analisados nesta pesquisa. É também parte deste estudo a relação interacional das formadoras de leitores com o seu meio e com os livros, sua importância nos dias de hoje, bem como sua inclusão nos estudos literários e educacionais e no processo de ensino-aprendizagem da literatura e práticas de leitura. Ao final deste estudo, verifica-se que as técnicas, teorias, atividades, abordagens e experiências envolvendo as similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores nos ambientes formais de ensino público e em suas vidas particulares de leitoras propiciam aos (futuros) leitores uma situação real de prazer, de entendimento e de comunicação, mediada pelas práticas de leitura, e os conduzem a fazer uso do universo literário, o que possibilita uma abertura à apropriação do gosto pela literatura, à colaboração, à criticidade e à

criatividade. O objetivo da proposta foi refletir sobre a formação e as práticas das formadoras de leitores em ambientes formais de ensino público (Educação Básica e Ensino Superior) do Distrito Federal, que interpelam o leitor através da literatura, da afetividade, da subjetividade, para favorecer a prática de leituras literárias. Tal proposta se fundamentou na ideia de que pela experiência das similitudes e diferenças entre o lido e o vivido, os leitores e as formadoras podem superar as barreiras de ensinar e aprender literatura e o gosto por práticas de leitura literária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de Leitura. Similitudes e diferenças. Ambiente público de ensino. Formadoras de leitores. Pós-graduação. Distrito Federal.

## ABSTRACT

This thesis, located in the field of Literature and Social Practices, aims to analyze and encourage the teaching of literature and literary practices, having as mediators teachers of formal public education (Basic Education and Higher Education) in Distrito Federal (DF), based on their similarities and differences between the read, the observed and experienced by them in teaching-learning environments. It also intends to provide another theoretical framework that multiplies the teaching practice for teachers in DF, from the perspective of the Sociology of Reading, by Barros (2014), Horellou-Lafarge and Sergré (2010) and Ribeiro (2017), which is the methodological framework adopted by the qualitative research in the modality of exploratory analysis presented here. The theoretical principles around the concepts of language are discussed (Silva, 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2017a) in order to justify the theoretical framework used. Then, Literature and reading practices, their definitions and characteristics as belonging to the construct “social practice” by Candido (2006; 2011), Barros (2014), Jauss (1994), Iser (1996), Jouve (2002), Nakagome (2015; 2018), Ribeiro (2017) and Zilberman (2001; 2008; 2011) are addressed. The discursive gender theory proposed by Bakhtin and his Circle (2010; 2017) is also visited in this work. The discursive socio-interactionism is subject to analysis and reflection, as it helps in the teaching and learning of literature and in the development of reading practices. Finally, the reports of similarities and differences between the read, observed and lived by the teachers of readers in formal public education (Basic Education and Higher Education) of Distrito Federal are presented, via semi-structured questionnaires analyzed in this research. The interactive relationship of the educators of readers with their environment and books are also part of this study, its importance today, as well as its inclusion in literary and educational studies and in the teaching-learning process of literature and reading practices. At the end of this study, it is verified that the techniques, theories, activities, approaches and experiences between the similarities and differences between the read, observed and lived by the educators of readers in the formal environments of public education (Basic Education and Higher Education) in Distrito Federal provided to (future) readers a real situation of pleasure, understanding and communication, mediated by reading practices, and led them to make use of the literary universe, which allowed an opening to the appropriation of the taste for literature, to collaboration, to criticism and creativity. The objective of the proposal was to reflect on the formation and practices of the educators of readers in formal environments of public education (Basic Education and Higher Education) in

Distrito Federal, which challenge the reader through Literature, affection, subjectivity, to favor the practice of literary readings. The proposal had as foundation the idea that by the experience of similarities and differences between the read, the observed and the lived the readers and the educators could overcome the barriers of teaching and learning literature and the taste for literary reading practices. Thus, the thesis is organized into chapters and subsections to offer more didactic reading; however, the analysis must be made from a high plan that allows visualizing it holistically, since all its parts are interconnected. So, the analysis of the text and the practices of readings, discursive and social as well as the orders of speech that go through them are entangled, being, therefore, inseparable. The final considerations do not aim to exhaust the subject, but to put reticence in this research and open several question marks to, who knows, be considered by researches/researchers in the not so distant future.

**KEYWORDS:** Reading Practices. Public teaching environments. Educators of readers. *Distrito Federal*.

## RÉSUMÉ

Cette thèse, située dans le domaine de la Littérature et des Pratiques Sociales, vise à analyser et à encourager l'enseignement de la littérature et des pratiques littéraires, en ayant comme médiatrices les enseignants de l'enseignement public (in)formel (éducation de base et enseignement supérieur) du Distrito Federal (DF), basés sur leurs similitudes et différences entre les lectures, l'observation et l'expérience qu'ils observent et vivent dans des environnements d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également l'intention de fournir un autre cadre théorique qui multiplie ce qu'ils font pour les enseignants du DF, dans la perspective de la Sociologie de la Lecture, de Barros (2014), Horellou-Lafarge et Sergré (2010) et Ribeiro (2017), qui est le cadre méthodologique adopté par la recherche qualitative des modalités d'analyse exploratoire présentée ici. Les principes théoriques autour des concepts de langue et de langage sont discutés (Silva 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2017a) afin de justifier le cadre théorique utilisé. Ensuite, la littérature et les pratiques de lecture, leurs définitions et caractéristiques comme appartenant à la construction « pratique social » par Candido (2006; 2011), Barros (2014), Jauss (1994), Iser (1996), Jouve (2002), Nakagome (2015; 2018), Ribeiro (2017) et Zilberman (2001; 2008; 2011) sont traitées; la théorie discursive du genre proposée par Bakhtin et son Cercle (2010; 2017) est également visitée dans cet ouvrage. Le socio-interactionnisme discursif fait l'objet d'analyses et de réflexions, car il contribue à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature et au développement des pratiques de lecture. Enfin, il présente les rapports de similitudes et de différences entre la lecture, l'observation et le vécu des enseignants des lecteurs de l'enseignement public (in)formel (éducation de base et enseignement supérieur) du Distrito Federal, à travers des questionnaires semi-structurés analysés dans cette recherche. La relation interactive des éducateurs des lecteurs avec leur environnement et leurs livres fait également partie de cette étude, son importance aujourd'hui, ainsi que son inclusion dans les études littéraires et pédagogiques et dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la littérature et des pratiques de lecture. A la fin de cette étude, il a été vérifié que les techniques, théories, activités, approches et expériences entre les similitudes et les différences entre les similitudes et les différences entre les lectures, observées et vécues par les éducateurs des lecteurs dans les environnements (in)formels de l'enseignement public (éducation de base et enseignement supérieur) du Distrito Federal fournissaient aux (futurs) lecteurs une situation réelle de plaisir, compréhension et communication, véhiculée par les pratiques littéraires, et les amenaient à utiliser l'univers

littéraire, qui a permis une ouverture vers l'appropriation du goût pour la lecture, la collaboration, la critique et la créativité. L'objectif de la proposition était de réfléchir sur la formation et les pratiques des éducateurs des lecteurs dans les environnements (in)formels d'éducation publique (éducation de base et enseignement supérieur) du Distrito Federal, qui interpellent le lecteur par la littérature, l'affection, la subjectivité, de favoriser la pratique des lectures littéraires et avaient comme fondement l'idée que par l'expérience des similitudes et des différences entre la lecture, les observés et les vivants les lecteurs et éducateurs pourraient surmonter les obstacles de la littérature et le goût des pratiques littéraires de lecture. Ainsi, la thèse est organisée en chapitres et sous-sections pour offrir une lecture plus didactique; cependant, l'analyse doit être faite d'un plan élevé qui permet de la visualiser de manière holistique, puisque toutes ses parties sont interconnectées, c'est-à-dire l'analyse du texte et les pratiques de lectures, discursives et sociales ainsi que les ordres du discours qui passent par elles sont entremêlés, étant, donc, indissociables. Les considérations finales ne visent pas à épuiser le sujet, mais à mettre des réticences dans cette recherche et à ouvrir plusieurs points d'interrogation à, qui sait, être considérés par les cherches/chercheurs dans un futur pas si lointain.

**MOTS-CLÉS:** Pratiques de lecture. Environnements d'enseignement public. Éducateurs des lecteurs. Distrito Federal.

## RESUMEN

Esta tesis, ubicada en el campo de la Literatura y las Prácticas Sociales, tiene como objetivo analizar y fomentar la enseñanza de la literatura y las prácticas literarias, teniendo como mediadores profesoras de la educación pública formal (Educación Básica y Superior) del Distrito Federal (DF), basándose en sus similitudes y diferencias entre lo leído, lo observado y lo vivido por ellas en entornos de enseñanza-aprendizaje. Busca también proporcionar otro marco teórico que multiplica lo que hacen para los profesores del DF, desde la perspectiva de la Sociología de la Lectura, de Barros (2014), Horellou-Lafarge y Sergré (2010) y Ribeiro (2017), que es el marco metodológico adoptado por la investigación cualitativa de la modalidad de análisis exploratorio que aquí se presenta. Se discuten los principios en torno a los conceptos de lengua y lenguaje (Silva 2014; 2015a; 2015b; 2016a; 2017a) para justificar el marco teórico utilizado. Luego se abordan la literatura y las prácticas de lectura, sus definiciones y características como pertenecientes al constructo “práctica social” (Candido, 2006, 2011; Barros, 2014; Jauss, 1994; Iser, 1996; Jouve, 2002; Nakagome, 2015; 2018; Ribeiro, 2017; Zilberman, 2001; 2008; 2011). La teoría discursiva de género propuesta por Bakhtin y su Círculo (2010; 2017) también es visitada en este trabajo. El socio-interaccionismo discursivo está sujeto a análisis y reflexión, ya que ayuda en la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y en el desarrollo de las prácticas de lectura. Finalmente, se presentan los informes de similitudes y diferencias entre las lecturas, observadas y vividas por los profesores de los lectores de la educación formal pública (Educación Básica y Superior) del Distrito Federal, a través de cuestionarios semiestructurados analizados en esta investigación. La relación interactiva de los educadores de los lectores con su entorno y con sus libros también forma parte de este estudio, su importancia hoy en día, así como su inclusión en los estudios literarios y educativos y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura y las prácticas de lectura. Al final de este estudio se comprobó que las técnicas, teorías, actividades, enfoques y experiencias entre las similitudes y diferencias entre las lecturas, observadas y vividas por los educadores de los lectores en los ambientes formales de la educación pública (Educación Básica y Superior) del Distrito Federal, proporcionaron a los (futuros) lectores una situación real de placer, comprensión y comunicación mediada por las prácticas de lectura y los llevaron a hacer uso del universo literario, lo que permitió una apertura a la apropiación del gusto por la literatura, a la colaboración, a la crítica y a la creatividad. El objetivo de la propuesta fue reflexionar sobre la formación y las prácticas de los educadores de lectores en los ámbitos

formales de la educación pública (Educación Básica y Superior) del Distrito Federal, que desafían al lector a través de la Literatura, el afecto, la subjetividad, a favorecer la práctica de las lecturas literarias. Esa propuesta tenía como base la idea de que por la experiencia de similitudes y diferencias entre los lectores leídos, los observados y los vividos, los lectores y los educadores podrían superar las barreras de la enseñanza y el aprendizaje de la literatura y el gusto por las prácticas de lectura literaria. Así, la tesis se organiza en capítulos y subsecciones para ofrecer una lectura más didáctica; sin embargo, el análisis debe hacerse a partir de un plan elevado que permita visualizarlo holísticamente, ya que todas sus partes están interconectadas, es decir, el análisis del texto y las prácticas de lectura, discursivas y sociales, así como los órdenes de discurso que las atraviesan se enredan, siendo, por tanto, inseparables. Las consideraciones finales no pretenden agotar el tema, sino poner reticencias en esta investigación y abrir varios interrogantes para, quién sabe, ser considerados por los investigadores en un futuro no tan lejano.

**PALABRAS-CLAVE:** Prácticas de Lectura. Entornos de Aprendizaje Público. Formadoras de Lectores. Distrito Federal.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos envolvidos no saber literário.....	45
Figura 2 - Interação sociodiscursiva nas práticas de leitura. ....	53
Figura 3 - Epistemologia da prática reflexiva. ....	74
Figura 4 - Organograma do Instituto de Letras, Universidade de Brasília.....	89
Figura 5 - Organograma do PósLIT/UnB.....	92

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Primeiro contato com textos literários ou com práticas de leituras. ....	95
Gráfico 2 - Média de leitura anual das professoras. ....	96
Gráfico 3 - Atuação das professoras no PósLIT. ....	98
Gráfico 4 - Tempo de atuação no PósLIT. ....	98
Gráfico 5 - Enquadramento no gênero feminino dos estudantes do PósLIT. ....	99
Gráfico 6 - Formação inicial (graduação). ....	106
Gráfico 7 - Habilitação na formação inicial (graduação). ....	106

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Linhas de pesquisas do PÓSLIT e eixos de interesses.....	90
Tabela 2 - Flores (es)colhidas.....	94

## LISTA DE SÍMBOLOS E ABREVIações

Abrelivros	Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares
AC	Abordagem Comunicativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBL	Câmara Brasileira do Livro
CIL Paranoá	Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá
CIL Santa Maria	Centro Interescolar de Línguas 01 da Santa Maria
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CILG	Centro Interescolar de Línguas do Guará
CILSOB	Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DAN/ICH	Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas
DF	Distrito Federal
DINTER	Doutorado Interinstitucional
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências de São Paulo
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IL	Instituto de Letras
LE	Língua Estrangeira
LET	Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
LIP	Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
LM/1	Língua Materna ou Primeira Língua
PGLA	Pós-graduação em Linguística Aplicada
PósLIT	Programa de Pós-graduação em Literatura
POSTRAD	Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução
PPGL	Programa de Pós-graduação em Linguística
PPT	Poéticas e Políticas do Texto
PROCAD	Projeto de Cooperação Acadêmica

SECPG	Secretaria de Pós-graduação do Instituto de Letras da UnB
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SNEL	Sindicato Nacional dos Editores de Livros
TC	Teoria da Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEL	Departamento de Teoria Literária e Literatura
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UnB Idiomas	Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1 PREPARANDO O SOLO .....	22
2 OS SEMEADORES .....	34
2.1 Língua, linguagem, gêneros discursivos .....	35
2.2 Literatura como direito humanitário .....	54
2.3 Leitura como prática social .....	61
2.4 Sujeitos reflexivos .....	68
3 OS FERTILIZANTES .....	76
3.1 Pesquisa qualitativa exploratória .....	77
3.2 Questionários semiestruturados .....	81
3.3 Sociologia da Leitura .....	83
4 AS FLORES (ES)COLHIDAS .....	87
4.1 A estufa do conhecimento .....	88
4.2 Protagonistas .....	93
4.3 Semelhanças entre o lido e o vivido .....	94
4.4 Diferenças entre o lido e o vivido .....	105
5 O REPLANTAR PARA A PRÓXIMA PRIMAVERA .....	113
6 OS BEIJA-FLORES – REFERÊNCIAS .....	120
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	133
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO .....	134
APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO – GOOGLE FORMULÁRIO .....	135

## 1 PREPARANDO O SOLO

Este trabalho de tese começa com a apresentação do pequeno girassol que almeja um dia, sem falsa modéstia, ser um girassol-rei, não para governar o saber no jardim do conhecimento, mas para fazer a diferença em pequenos terrenos abandonados por diversos motivos (sociais, governamentais, políticos), embora sejam campos férteis e sedentos por conhecimento. Pretende-se, também, apresentar aqui a divisão e a organização desta tese para melhor guiar os (futuros) jardineiros, semeadores do conhecimento, na jardinagem do conhecimento, no caso específico da Educação Literária e Formação de Leitores na área do Ensino Superior público no Distrito Federal, além de deixar esta pesquisa mais prazerosa e divertida para curiosos e entusiastas da leitura.

Elaborar um relato de si é reconstruir a própria existência. Essa não é uma tarefa fácil, afinal “memorial é um retrato crítico do indivíduo visto por múltiplas facetas através dos tempos, o qual possibilita inferências de suas capacidades”, na opinião de Moraes (1992, p. 35), a qual é compartilhada neste trabalho. Sendo assim, ao se preparar esta introdução, levou-se em conta a crítica e autocrítica do desempenho acadêmico ao longo das trajetórias. Procurou-se destacar os elementos que, marcados por quebras de paradigmas, por coerências e incoerências, e por meio das relações estabelecidas com o mundo, possibilitaram a construção de uma trajetória acadêmica que envolve a dimensão pessoal e a profissional, resultando na simbiose deste ser semente/broto/flor no mundo.

A escolha pelo Doutorado do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília (PósLIT/UnB) na Linha de Pesquisa *Poéticas e Políticas dos Textos* (PPT), no eixo de interesse *Literatura e sociedade: texto literário, educação e leitura*, guiou-se, sem dúvida, pelo fato de ser este um dos mais consolidados Programas de Pós-graduação do Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país. Consideram-se da maior importância os objetivos de um curso que visa promover a competência acadêmica de graduados, contribuindo para o aperfeiçoamento de docentes e para a formação inicial de pesquisadores no campo literário e educacional e, ao mesmo tempo, a formação e o aprimoramento, em alto nível, de profissionais comprometidos com o avanço do conhecimento nas áreas de literatura e educação.

Quanto ao desenvolvimento de atividades de pesquisa para o exercício do magistério no nível superior e não menos importante, de forma eventual, o curso visa ainda aprimorar a formação profissional de graduados, em áreas específicas da literatura, propiciando-lhes visão

ampliada da realidade literária e educacional, com forte ênfase na prática profissional inovadora.

O desafio aqui proposto é o de resgatar fragmentos das experiências passadas, conscientes e “inconscientes”, que possam dar vida a esta tese e às transformações percebidas no decorrer dessas experiências. Além de considerar esta introdução autoavaliativa, acredita-se que ela acaba se tornando um instrumento confessional dos sonhos deste pesquisador. O objetivo, no que se seguiu, foi tornar férteis algumas questões-chave na difícil atividade de separar o que é do campo pessoal do profissional nos assuntos relativos à educação literária e à leitura, do que é do domínio da ciência, ou de uma ciência da linguagem, como a Linguística (Aplicada) ou Literatura ou Educação, posto que estas são, a princípio, apenas reflexões provisórias, pois, como já dizia Guimarães Rosa, “eu quase não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa” (ROSA, 1986, p. 8). Ainda segundo esse autor, “vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas” (ROSA, 1986, p. 363).

A presente contextualização tem por objetivo, portanto, descrever a trajetória acadêmica/educacional/profissional deste pesquisador, destacando atividades que ele já desenvolveu, as atividades que realiza atualmente e as suas perspectivas (alcançadas ou não) de estudo e pesquisa em relação ao doutorado no Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) na Universidade de Brasília (UnB).

Quem lida com a ciência sabe, pela própria história da filosofia da ciência, que esse não é um conhecimento que se gera espontaneamente, nem se dá a produzir sem determinadas condições objetivas de formação humana e de pessoal tecnologicamente preparado. E muito menos é disseminado fora de interesses econômicos, políticos e ideológicos, embora seja uma necessidade vital de segunda ordem para toda a humanidade. É um conhecimento especial que exige longa formação, método, rigor e, fundamentalmente, condições objetivas, tecnológicas e de financiamento para ser elaborado, produzido, socializado e realmente ser útil e necessário a toda classe social, como bem elucidado por Silva (2018).

Atualmente, este pesquisador encontra-se na regência em duas escolas públicas do Distrito Federal (DF), respectivamente, Centro Interescolar de Línguas 01 da Santa Maria (CIL Santa), no período matutino, e no Centro Interescolar de Línguas do Guará (CILG), no período noturno. Foi o primeiro diretor do recém-criado Centro Interescolar de Línguas 01 do Paranoá (CIL Paranoá) na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com o qual pôde contribuir com uma nova visão do que acredita ser o ensinar e aprender línguas na contemporaneidade, independente das abordagens, métodos, técnicas e ideologias.



Como professor de Educação Básica, este pesquisador leciona(ou) francês como língua estrangeira na mesma Secretaria. Ficou lotado no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CILSOB), de fevereiro de 2014 a janeiro de 2015, trabalhando com crianças, jovens e adultos de diferentes contextos socioeconômicos. Anteriormente, foi professor de contrato temporário por 8 anos pela SEEDF, nos CIL do Gama, Guará e no convênio com a Aliança Francesa de Brasília. Foi supervisor acadêmico do Programa Permanente de Extensão UnB Idiomas de 2009 a 2014, orientando os primeiros passos dos aprendentes de licenciatura em Francês nos estágios supervisionados 1 e 2, sob a coordenação de um professor efetivo do Departamento de Língua Estrangeiras e Tradução (LET), assim como professor substituto na Graduação em Letras/Francês – Licenciatura (2008-2009) nas disciplinas de Prática de Francês Oral e Escrito 2, 3 e 4, fornecendo base teórica para uma futura prática exitosa dos graduandos, à época. Além disso, foi professor voluntário nas disciplinas, da graduação, de Civilização Francesa, no ano de 2017, e de Prática de Francês Oral e Escrito 3, no ano de 2018.

O primeiro ano deste pesquisador no curso de Letras (2001-2006) foi marcado pelas descobertas de como a universidade pública podia ampliar seus horizontes em todos os sentidos, o que lhe permitiu entrar em uma nova fase de sua vida em que percebeu a importância daquilo que seus pais sempre lhe cobraram: “não há riqueza maior no mundo do que o conhecimento”. A partir desse momento, pôde se descobrir um ótimo estudante, já desabrochado pela Educação Básica pública anos antes, ao passo que pôde florescer nos estudos universitários públicos, posteriormente.

Acredita ele que a universidade lhe proporcionou bases sólidas de conhecimentos teóricos e práticos, porém elas não são suficientes para a formação do profissional que almeja ser. A partir dessas bases, foi necessário erguer pilares para a construção contínua do aperfeiçoamento do saber – Especialização em Metodologia no Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira (2013), complementando-a com cursos de atualizações, pós-graduação (Mestrado em Linguística Aplicada no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, 2014) e Licenciatura em Pedagogia (2015) e em Letras Português/Inglês (2017) –, estudos pessoais, entre outros. Nesse sentido, teve o curso de doutorado como parte de seu projeto de vida, estando certo de que ele lhe proporcionou muito aprendizado. Essa experiência é única e enriquecedora para o profissional que tem a grande oportunidade de vivenciá-la como ele a teve.

Portanto, o lido e o vivido foram exaustivamente estudados por este pesquisador, que ainda não entendeu o significado ou o que será do seu futuro, apenas que o gosto de estudar

envolve sua formação de ser incompleto e aprendendo cada vez mais. A vida vai mostrando, ao longo das mudanças das estações do ano, que se têm grandes desafios na trajetória, seja ela no âmbito profissional ou/e pessoal; mostra que cada experiência lhe colocou à frente de novas descobertas e novas lutas. E, acima de tudo, tornou-lhe forte para viver novos momentos, travar e vencer novas batalhas que o levaram ao sucesso neste espaço chamado *vida*.

Desse modo surge a presente tese, oriunda de pesquisa qualitativa de análise exploratória e inserida na tendência transdisciplinar que vem marcando as pesquisas nos campos literários, linguísticos (aplicados) e educacionais, nos últimos anos, pois “a transdisciplinaridade diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”, segundo Vieira (2009, p. 8). Por conseguinte, o tema/objeto tornar-se-ia enriquecido pelo cruzamento entre as diversas disciplinas, e o conhecimento deste tema/objeto em sua própria área seria aprofundado. Ainda sobre essa ideia, de acordo com Leffa (2006), a transdisciplinaridade, em uma releitura da terminologia de Nicolescu (1999), seria “o estágio final de uma visão evolucionista de ciência que começa com a disciplinaridade, evolui para a multidisciplinaridade, daí para a interdisciplinaridade, e, finalmente, para a transdisciplinaridade” (LEFFA, 2006, p. 15).

Portanto, a transdisciplinaridade é o nível superior da interdisciplinaridade, em que ocorrem as transcendências a partir de situações de interdisciplinaridades, como vislumbrado por Silva (2016b). O conceito de transdisciplinaridade “tem como pressuposto a superação dos territórios delimitados por cada disciplina, propiciando a construção de um conhecimento científico de modo sistêmico, (re)ligando as ciências, outrora fragmentadas”, de acordo com Santos e Weber (2012, p. 74).

Para Silva (2016b), o princípio da transdisciplinaridade estimula o diálogo entre conhecimentos científicos, pedagógicos e experienciais, criando possibilidades de relações entre diferentes conhecimentos e áreas. Torres Santomé (1998, p. 65) afirma que “transdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entram em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade”, contribuindo para a articulação das diversas disciplinas. Ao mesmo tempo, favorece o trabalho colaborativo, reflexivo, inovador entre as formadoras de leitores, Educação Básica e Ensino Superior públicos do DF, práticas de leitura e leitores literários.

Assim, por meio dos resultados deste trabalho, deseja-se apontar a importância de se fornecerem oportunidades para que as professoras formadoras de leitores na rede pública de Ensino Superior (no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da

Universidade de Brasília) do Distrito Federal possam conhecer, refletir e discutir suas ações no desenvolvimento de práticas de leitura no ambiente formal de ensino de literatura. E então, reverberando Freire (1996), pode-se dizer que

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina a aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 1996, p. 25).

Portanto, não se pretende, em hipótese alguma, exaurir todas as possibilidades de pesquisa que envolve os construtos supracitados, seja na área da Literatura, da Educação, ou na junção desses dois, na educação literária.

E diante disso, lança-se a pergunta objeto desta pesquisa: quais características podem ser elencadas pelas similitudes<sup>1</sup> e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no Ensino Superior público no Distrito Federal, em um programa de pós-graduação em Literatura? Portanto, ao analisar, via Sociologia da Leitura, as similitudes e diferenças no lido e no vivido pelas formadoras de leitores do PósLIT/UnB que possam/puderam influenciar suas práticas de leitura, assim como seus fazeres profissionais.

Com o intuito de responder a essa pergunta de pesquisa e assim agregar reflexões acerca do escopo nos campos literários e educacionais no Distrito Federal, o presente trabalho acha-se dividido em seis partes: introdução (Preparando o solo); capítulo teórico (Os semeadores); capítulo metodológico (Os fertilizantes); análise de dados – As flores (es)colhidas; considerações finais (Replantar para a próxima primavera); e referências (Os Beija-flores).

Vale salientar que se faz o uso de uma linguagem metafórica ligada ao campo da jardinagem/paisagismo/botânica para renomear os capítulos, visto que o belo, a natureza e as diversas formas de expressar a vida são elementos em conexão com o fazer pedagógico das pesquisadoras e do autor desta tese. Fazer pedagógico esse que se almeja verificar nas análises, tendo-os como mediadores das práticas de leitura literária na formação dos leitores no ambiente público do Ensino Superior do Distrito Federal, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Como forma de trazer literariedade ao gênero discursivo *tese de doutorado*, optou-se pelo uso das seguintes metáforas, conforme aparecem nas páginas iniciais: *Preparando o solo*, *Os semeadores*, *Os fertilizantes*, *As flores*

---

<sup>1</sup> Sinónimo de semelhança, similaridade, homogeneidade, de acordo com dicionários *on-line* consultados (N. A.).

(es)colhidas, *Replantar para a próxima primavera* e, por fim, *Os Beija-flores* (referências). Assim, desde o título, fica a tese florida no universo da jardinagem.

Sendo assim, considerando o proposto por esta pesquisa, a tese foi organizada em seis partes, como já mencionado. Na introdução (*Preparando o solo*), que é este momento, trata-se da contextualização da motivação em realizar este estudo, os objetivos e a pergunta que norteiam e que caracterizam o caule estruturante e funcional deste trabalho. Define, com isso, os anseios a serem alcançados (as sementes, as flores e frutos), assim como a metodologia (solo fértil) que mostra e explica como esta pesquisa foi plantada e regada rumo às análises.

Após a introdução (*Preparando o solo*), segue-se com o capítulo teórico (*Os semeadores*), no qual se discutem os princípios teóricos em torno dos conceitos de *língua*, de *linguagem* e *literatura*, suas definições e características. Elas são pensadas em suas relações com a sociedade, sobretudo no que tange à ideia da literatura e das práticas de leitura como um dos direitos universais e elementos social e humanizador, com o objetivo de justificar o arcabouço teórico.

No caso da presente pesquisa qualitativa, o ambiente formal de Ensino Superior público do Distrito Federal, mais precisamente o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, é a estufa do conhecimento analisado na ressignificação do fazer cotidiano educacional das “flores” (professoras formadoras de leitores literários) na perspectiva da Sociologia da Leitura, pois, acredita-se, são imensuráveis as conexões possíveis que figuram no universo literário e na formação de leitores e suas relações com a leitura como sendo práticas sociais e humanizadoras. Isso porque quando se traz o leitor para o protagonismo do estudo da literatura, a intenção é que esse leitor, diante da obra, seja “levado, sobretudo a modificar, a ampliar positivamente o que já possui de informação prévia [...], gerando mais que mera compreensão do que se lê” (TINOCO, 2010, p. 18).

Assim, procura-se refletir sobre o lugar e o papel da formadora de leitores literários em ambiente de pós-graduação em Literatura em uma universidade pública no Distrito Federal, tendo em vista que o gênero feminino é representativo de mais de 51% da população brasileira e mais de 52% no Distrito Federal. Ele tem grande representação nos altos níveis de escolarização e ocupa boa parte dos assentos nos ambientes escolares de Educação Básica e Ensino Superior públicos no DF, de acordo com o Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2014; 2018) e com a Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN (2012). Portanto, é indispensável o questionamento, se existe ideologia de gênero ou questão de gênero? Esta é uma pergunta que promove debates e cria polêmicas na sociedade

atual, e a questão a ser analisada é se se deve ou não trabalhar este tema em ambientes escolares públicos, aqui inclusa a (pós-)graduação, já que muitas vezes falar sobre questões e temas relacionados a gênero é confundido com orientações sexuais, ressaltando-se que isso é defendido por uma parcela conservadora da sociedade brasileira, de acordo com Anjos, Cardoso e Anjos (2020).

Atualmente, tem se intensificado o debate sobre gênero na sociedade, entretanto existe uma confusão epistemológica sobre o tema e pode-se perceber isso quando grupos sociais afirmam que questão de gênero se configura como uma ideologia doutrinadora voltada a orientações sexuais. Contudo, o que se debate e o que se defende é a igualdade de gênero em suas funções e papéis sociais, bem como a proteção do direito básico de minorias, como transexuais e travestis, consideradas transgênero. A corrente filosófica existencialista que tem entre seus maiores expoentes Simone de Beauvoir (1970) afirma que gênero e sexo biológico são dissociáveis sendo o gênero uma construção social e resultado de um processo historicamente construído por convenções que atribuem papéis específicos principalmente para as mulheres. Em sua celebre frase Simone de Beauvoir endossa que “mulher não nasce mulher, torna-se mulher”. Neste sentido, pode-se entender que a mulher é uma construção social que possui atributos específicos; e normalmente, a figura da mulher é associada à vida privada enquanto a do homem reserva-se ao espaço público.

Destaca-se, também, que a abordagem das questões de *gênero*<sup>2</sup> não deve ser limitada a diferenças biológicas entre homens e mulheres, embora muitas vezes haja a apropriação apenas dessas diferenças para tratar as questões de gênero. Na prática, o corpo físico e o sexo em que o indivíduo está enquadrado diferenciam mulheres de homens, mas as relações humanas são os elementos que inevitavelmente constroem e mantêm as desigualdades existentes, pois

---

<sup>2</sup> De acordo com Veiga e Pedro (2015), o conceito de *gênero*, no sentido político que se conhece na atualidade, surgiu com força na segunda metade dos anos 1980, tendo sido construído coletivamente e de modo desafiador, pela colaboração de algumas teóricas do feminismo, que percebiam a vulnerabilidade dos termos *mulher* ou *mulheres*, ao trazerem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico desses sujeitos. Portanto, *gênero* buscaria então dar conta de relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social. Ainda seguindo o pensamento das autoras, o termo *gênero* emergiu desde o início sob rasura e tensão, com as reivindicações intrínsecas ao início dos anos 1980 sobre questões envolvendo raça, etnia, classe e outras possíveis interseções sociais. Sendo assim, o *gênero* mostra-se ainda útil como categoria de análise, passando por adaptações às necessidades de cada grupo que a reivindica, incluindo pesquisadores e pesquisadoras da linguagem, que buscam situar sua trajetória teórica e política, constituída e reelaborada ao longo das últimas quatro décadas.

ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino (BEAUVOIR, 1970, p. 25).

A afirmação contida no excerto de Simone de Beauvoir, citada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2015, e que causou grande controvérsia, é simbólica e necessária para a compreensão da atual conjuntura das questões de gênero na sociedade, conforme elucidam Valério e Barcelos (2017). Várias são as teorias e argumentos que possuem seu foco na desmistificação da diferença *homem/mulher* como algo natural e parte da fisiologia dos seres. Humanos nascem macho e fêmea. Os papéis sociais que aos poucos cada indivíduo representa em seu dia a dia nada mais são que construtos marcados por conceitos morais arraigados e cercados por padrões que ainda apresentam um teor machista marcante e preocupante (BUTLER, 2003). Ou nos dizeres de Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), as lutas pela equidade de gêneros, antirracistas, anticlassistas são de todos e todas e não há nenhuma justificativa que possa diminuir a dignidade humana, pois

o que quero dizer é o seguinte: que alguém se torna machista, racista, classista, sei lá o quê, mas se assume como transgressor da natureza humana. Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos padrões sobre os empregados. qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar (FREIRE, 1996, p. 59).

A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar por uma sociedade mais justa que conduza as pessoas a fazer uso do universo literário, o que pode possibilitar uma abertura à apropriação do gosto pela literatura, à colaboração, à criticidade e à criatividade.

Segundo Arruda (2002), o gênero deve ser tratado como “uma categoria relacional, na qual [...] se consideram as relações de poder, a importância da experiência, da subjetividade, do saber concreto” (ARRUDA, 2002, p. 133). Dessa forma, com a descrição adotada nesta pesquisa, entende-se que o conceito de *gênero* abarca muito mais elementos que o conceito de *sexo*, que se aplica apenas a diferenças morfológicas.

Outro ponto que justifica a escolha do tema em tela para a formação de leitores em ambientes escolares formais no Ensino Superior público no DF, no caso desta tese, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, advém da principal pesquisa

nacional sobre o assunto, a *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada trienalmente pelo IBOPE e por encomenda do *Instituto Pró-Livro*, do Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL), da Câmara Brasileira do Livro (CBL) e da Associação Brasileira de Editores de Livros Escolares (Abrelivros). Na edição publicada em 2016, apresenta uma amostra de 93% da população brasileira, recortando a população de mais de cinco anos de idade, alfabetizada e não alfabetizada, contemplando as cinco regiões brasileiras e revelando que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, seja em qualquer formato ou plataforma. Ainda de acordo com a pesquisa, o índice de leitura do brasileiro é de tão somente 4,9 livros por ano. Contudo, desses, apenas 2,4 livros foram terminados. O restante foi parcialmente lido. Isso demonstra, na verdade, que se lê pouco mais de dois livros em um ano inteiro no Brasil, segundo levantamentos colhidos por Miranda (2018).

É alarmante o dado de que para 67% da população não houve (ou não há) quem os incentivasse (ou os incentive) a ler. Todavia, dos 33% que tiveram influência, a mãe ou parente do gênero feminino foi a principal responsável (11%), seguida pelo professor (7%). De acordo com Miranda (2018), percebe-se que esse quadro desolador é consequência também da ausência de uma cultura de leitura no seio familiar, já resultado de um ciclo vicioso de difícil localização de sua origem, e da negligência em relação às práticas efetivas de leitura e de produção de textos nos ambientes (in)formais de ensino escolares. Refere-se, assim, ao compromisso imperioso do incentivo constante e convincente da leitura a crianças e jovens, por parte dos já leitores na família e, sobretudo, dos ambientes (in)formais escolares.

No capítulo seguinte (*Os fertilizantes*), apresentam-se as características da pesquisa qualitativa de cunho exploratório nos campos literário e educacional, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados na obtenção de dados que corroboram ou não na solução da pergunta de pesquisa. Para tanto, far-se-á uso da Sociologia da Leitura como fertilizante-mor para esta tese, tendo em vista que o foco é a formação de leitores literários e suas questões intrínsecas e extrínsecas à leitura, centradas nas práticas das formadoras de leitores nos ambientes formais de ensino público (Ensino Superior, no caso desta tese, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do Distrito Federal. Investiga-se, portanto, o fenômeno social da formação das formadoras do leitorado, e não somente o ato individual de leitura. Assim, de acordo com Barros (2014) e Ribeiro (2017) em suas teses de doutoramento, a Sociologia da Leitura não é um elemento passivo e determinado pelo gosto literário de uma época, mas ativo e determinante para a recepção da literatura, pois as suas preferências influenciam tanto a produção quanto a circulação das obras literárias. Portanto,

a relação entre instituição escolar e atividade de leitura é complexa: varia conforme os indivíduos e seu meio social de origem, e conforme suas representações da instituição e dos professores. A escola dá condições de adquirir as aptidões necessárias para ler, é uma instância que dá legitimidade às leituras, mas, devido às normas que transmite, às coerções diretas e indiretas que exerce, corre o risco, ao mesmo tempo, de criar entraves para uma possibilidade de leitura como prazer e distração (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 89).

Por conseguinte, a análise da Sociologia da Leitura considera os diversos fatores sociais que podem interferir no processo de formação do gosto e funcionam como influenciadores de leitura, investigando a condição social e cultural, a situação econômica, a faixa etária, entre outros, das formadoras de leitores. De tal modo, faz-se o uso dessa perspectiva como referencial metodológico adotado na pesquisa apresentada nesta tese.

O foco na abordagem da Sociologia da Leitura é empregado no entendimento do processo literário, do comportamento do leitor e das formadoras de leitores diante das muitas transformações ocorridas ao longo do tempo, nos suportes e modos de apropriação dessa leitura e como essas mudanças influenciam nas escolhas dessas formadoras de leitores, conforme elucidado por Horellou-Lafarge e Segré (2010) e Ribeiro (2017). Destarte, entende-se melhor, ao traçar o perfil das formadoras de leitores, a sua formação, o seu comportamento e o lugar do livro nesse processo de leitura nos ambientes formais de ensino público (Ensino Superior, no caso desta pesquisa o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do Distrito Federal.

No capítulo reservado para as análises de dados – *As flores (es)colhidas* –, almeja-se reunir toda a discussão trazida nos capítulos *Os semeadores* e *Os fertilizantes* – teórico e metodológico, respectivamente –, de modo que seja possível investigar e analisar as similitudes e as diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores nos ambientes formais de ensino público (Ensino Superior) do Distrito Federal na formação de leitores literários. Assim,

a experiência de leitura literária é um ato singular, um encontro único entre o leitor e a obra. Apesar de entendermos que a literatura apenas se materializa com a leitura, nem sempre conseguimos dar o protagonismo adequado ao leitor em sala de aula. Parece-me fundamental que o/a professor/a considere o perfil dos/as alunos/as no momento de planejar atividades de leitura, respeitando e instigando a opinião deles/as sobre os livros. Deve-se também considerar o perfil do/a professor/a, seus interesses e suas opiniões, muitas vezes também ausentes das aulas (NAKAGOME, 2018, p. 115).

Ou seja, ainda de acordo com essa autora,



o sujeito que vai ao texto, sendo leitor especializado ou não, mobiliza sua experiência e formação no momento da leitura. O leitor, portanto, nunca é o outro do qual é possível se distanciar totalmente: é um eu-leitor que, quando discute outro leitor e leitura, tem intenções (ainda que nem sempre explícitas) em sua ação crítica ((NAKAGOME, 2015, p. 36).

Dessa forma, como advogam Lucena (2018), Dering e Silva (2017) e Tinoco (2010; 2014), a formação de leitores não é um caminho reto, nem um mar calmo e regular, e sim um terreno fértil de possibilidades e engendramentos. Cada leitor trilha, navega e cultiva seus próprios percursos e constroem suas trajetórias e seus jardins. Freire (2006), reverberando e servindo de caule de sustentação das ideias desses pensadores, relata que ler é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreendido, não por uma manipulação estruturante de palavras, mas como forma dinâmica que liga a linguagem e a realidade. Dessa maneira, ainda de acordo com Freire (2006), ler é criar uma relação entre o texto lido e o contexto dos leitores que interagem construindo significado, tendo, neste caso, como influenciadores, as formadoras nos ambientes formais de ensino público (Ensino Superior, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do Distrito Federal. Assim, acredita-se estimular

o desenvolvimento das competências na leitura e na escrita nas crianças e nos jovens de modo a torná-los cidadãos críticos e conscientes para se assumirem como protagonistas das transformações sociais emancipadoras, absolutamente necessárias para a mobilidade social das classes menos favorecidas, para construção de uma sociedade mais justa e mais inclusiva e em nível macro para a mobilidade do país no cenário global (MIRANDA, 2018, p. 137).

Portanto, advoga-se nesta tese, também, o desejo de que as professoras formadoras de leitores sejam vistas de forma a repensar e reestruturar a natureza da atividade docente na Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, sendo encaradas como sujeitos reflexivos e intelectuais transformadoras, como elucidado por Giroux (1997) em seu livro *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Conforme esse autor, a categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, a categoria de intelectual esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que as professoras trabalhem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que as professoras desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e

sociais variados através das práxis (teoria + prática) por elas endossadas e utilizadas. Logo, as professoras formadoras de leitores, no caso desta tese do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Organizou-se esse capítulo em subseções para oferecer uma leitura mais didática e dinâmica; porém, salienta-se que a análise deve ser lida a partir de um plano elevado que permita visualizá-la holisticamente. Isso porque todas as suas partes estão interligadas, ou seja, a análise do texto e das práticas discursiva e social, bem como das ordens do discurso que as atravessam estão enredadas, sendo, portanto, inseparáveis.

As considerações finais (*Replantar para a próxima primavera*) não têm como objetivo exaurir o assunto, mas ampliá-lo. O que se coloca nesse último capítulo são reticências, de forma que esta pesquisa abra vários pontos de interrogações para que, quem sabe, possam ser considerados por pesquisadores em um futuro próximo, sempre no sentido de aprimorar a formação de leitores literários em ambientes formais públicos de ensino (no caso desta tese, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) no Distrito Federal.

*Replantar para a próxima primavera* constitui-se dos resultados das análises e observações, assim como contribuições para o campo dos estudos literários e educacionais, mais precisamente sobre as práticas de leitura literária com o foco nas similitudes e nas diferenças entre o lido e o vivido pelas leitoras formadoras de leitores no Ensino Superior público do DF, o caso da Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Refletem-se também as constatações a respeito do amplo campo de uso e das possibilidades que os elementos citados acima podem trazer aos vários ambientes formais de ensino. Nas considerações finais, pretende-se refletir sobre alguns pontos que, longe de se colocarem como uma finalização, apresentam-se como um desejo, ou quiçá uma promessa, de que sejam possíveis outros jardins para novas flores e sementes, novos frutos, novas formações e novas subjetividades. Ao aprofundar-se nestes estudos, espera-se perceber que a responsabilidade das professoras formadoras de leitores é grande, pois se escolhe aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural e ideológico.

## 2 OS SEMEADORES

*A ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. [...] O conhecimento precisa fazer sentido para que a realidade possa ser transformada.*

Solange Maria de Barros

Neste capítulo se discutem, primeiramente, as teorias de língua e de linguagem (SILVA, 2017a, 2015a; 2014; MARCUSCHI, 2010; 2013) e dos gêneros discursivos de Bakhtin e seu Círculo<sup>3</sup> (2010; 2017), com o objetivo de justificar o arcabouço teórico aqui utilizado. Em seguida, abordam-se literatura e práticas de leitura, suas definições e características, pensando-as em suas relações com a sociedade, sobretudo no que tange à ideia da literatura e das práticas de leitura como um dos direitos universais e elemento humanizador das pessoas, de acordo com o proposto por Candido (2006; 2011), Barros (2014), Jauss (1994), Iser (1996), Jouve (2002), Nakagome (2015; 2018), Ribeiro (2017) e Zilberman (2001; 2008; 2011). Nessas obras, verifica-se o papel da linguagem, da literatura e das práticas de leitura, salientando a questão das similitudes e diferenças na constituição delas na formação das formadoras de leitores literários no âmbito do Ensino Superior público do DF. Portanto, “dessa forma, a literatura se apresenta como uma das possibilidades de observação da língua e das relações de linguagem, identidade e memória que constituem uma sociedade em toda sua carga histórica e cultural (SERRÃO, 2018, p. 231).

O sociointeracionismo discursivo de Marcuschi (2010; 2012; 2013) é também alvo de análise e reflexão que auxiliam no entendimento das similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no Ensino Superior públicos do DF, vistas em suas abordagens na perspectiva do professor reflexivo, de Perrenoud (2000; 2008) e Silva (2014), no exercício das suas práticas reflexivas, conforme Ortiz-Alvarez (2015) e Silva (2016a). Tal enfoque se justifica porque a natureza humana é o processo de interação dos sujeitos com seu

---

<sup>3</sup> Adota-se nesta tese, como apresentam Faraco (2013) e Pérez (2014), o Círculo de Bakhtin referindo-se a um grupo de intelectuais de diferentes formações e atuação profissional que inclui, entre outros Mikhail Bakhtin (que tinha formação em estudos literários e era considerado um filósofo, Valentin N. Volochinov (formado em estudos linguísticos – 1927, mas inicialmente dedicado à história da música) e Pavel N. Medvedev (que era formado em Direito e dedicava-se à Educação, tendo desenvolvido também atividades jornalísticas), intelectuais que compartilharam vasto conjunto de ideias, dedicando-se ao debate filosófico e, em especial, a questões relacionadas à linguagem. Os estudiosos de suas obras atribuíram o nome de Bakhtin ao grupo, por ele ter sido o autor que “produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura” (FARACO, 2013, p. 13-14).

ambiente, dos sujeitos consigo mesmos, do sujeito com a sua sociedade. Ela não é um dado atemporal ou puramente biológico, mas fruto de uma dinâmica histórica que consiste na interação com o meio, de acordo com Pilati (2018). E por fim, almeja-se apresentar uma síntese deste capítulo com direcionamentos e perspectivas para o próximo, *Os fertilizantes*, dando base teórica e metodológica para o semear das flores nas partes seguintes desta tese.

## 2.1 LÍNGUA, LINGUAGEM, GÊNEROS DISCURSIVOS

No presente trabalho concebe-se a linguagem como um processo de interação entre sujeitos marcados pelo social e historicamente situados, e não mais a língua isolada do contexto em que é produzida, segundo Cunha (2010) e Silva (2017a), ou seja, uma linguagem que desempenha um papel primordialmente social. Desta forma, o uso da linguagem está ligado aos diversos campos da atividade humana e pode ser historicamente construído em torno das trocas nas interações sociais, de acordo com Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017). Uma vez que se tem

a língua como instrumento de expressão humana, vai-se além do ato comunicativo. Ela constitui o homem, pois ao mesmo tempo em que seu uso é singular em cada indivíduo, tem sua constituição coletiva, social e cultural. É por essas tantas situações que pela língua também se faz arte (SERRÃO, 2018, p. 231).

Alicerçando-se nesse pressuposto de língua e de linguagem e para se evitarem as práticas de leitura literária que tenham como foco meramente as acomodações de trocas linguísticas, privilegia-se uma prática de leitura que busque contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de literatura no Ensino Superior público, no caso desta pesquisa o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, do Distrito Federal, através das formadoras de leitores (professoras do programa supracitado).

Ao compreender que a língua é construída socialmente e que ela produz mudanças nos participantes de um determinado contexto, percebe-se a relevância da disposição de um olhar mais crítico sobre as práticas de leitura e na formação de leitores. Isso porque, segundo Marcuschi (2012) e Silva (2017a; 2018) reverberando o primeiro, não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações situadas. É por isso

que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2010, p. 314-315).

Assim, a língua e a linguagem tornam-se algo pertencentes à comunidade e não a indivíduos concebidos isolada e independentemente, de acordo com Rajagopalan (2003; 2010). E nas “concepções alternativas do homem nas quais ele é visto antes e sobretudo como ser social”, o social é tido “como atributo essencial do homem, a sua própria natureza” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 51). Portanto, a língua é entendida como meio de comunicação, envolvendo o uso comunitário, sinalizando assim uma instituição social. Nessa configuração, ela abre um múltiplo repertório de possibilidades, como exemplificado por Proença Filho (2017). É considerando tal perspectiva de língua e linguagem que esta pesquisa se desenvolve, indo além de uma concepção que leve em conta a língua apenas no seu aspecto estrutural ou sistêmico. Aborda-se, portanto, a língua como um processo dinâmico de construções.

Sendo assim, a língua é uma criação social dinâmica, portanto, em torno dela, está a comunicação entre as pessoas em uma sociedade, para expressar sentimentos, informar fatos, convencer outra pessoa de algo, registrar um momento, uma descoberta, uma pesquisa ou uma conquista, descrever uma cultura, entre outros. Logo, a língua existe para a comunicação, e todo enunciado estabelece contato entre os participantes. E é justamente essa a dimensão da importância social da língua.

Por outro lado, pretende-se também, com isso, evitar uma visão reducionista ao tratar a língua como uma atividade cognitiva ou apenas um sistema de representação, o que a confina à sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual. A língua envolve atividades cognitivas, mas não é um fenômeno somente cognitivo. De acordo com a teoria sociointeracionista, como esclarece Vygotsky (2002) no livro *Pensamento e linguagem*, há que se levar em conta pesquisas sobre a importância da linguagem no desenvolvimento do pensamento:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas determinado por um processo histórico e cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o carácter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenómeno histórico na sociedade humana (VYGOTSKY, 2002, p. 63).

Dessa forma, segundo Vygotsky (2002), a aprendizagem sempre incluiu relações entre as pessoas, nas quais se deve considerar a influência do meio externo. Portanto, as ações, inclusive o pensamento, pode ser mediado por forças externas, o que acontece por um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Para isso, Vygotsky (2002) coloca que o pensamento é gerado pela motivação, por desejos, interesses.

Pode-se entender que o pensamento das pessoas se organiza e se desenvolve pelo acúmulo lento de interações e experiências socioculturais e históricas mediadas na/pela linguagem entre os participantes em uma dada comunidade. Ainda se pode inferir que o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem e que isso se estende para além dos limites da ciência natural, ou seja, a natureza do próprio desenvolvimento da linguagem se transforma do biológico para o sócio-histórico, como defende Silva (2015a; 2015b).

Dessa forma, ao se usar o termo *língua*, não há a referência somente ao sistema de regras determinado, abstrato, regular e homogêneo, nem às relações linguísticas imanentes. Ao contrário, de acordo com Marcuschi (2010),

[...] a concepção de língua pressupõe um fenómeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças) histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e o discurso (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Portanto, a língua e a linguagem são vistas na perspectiva do uso e não do sistema. Logo, é evidente que a produção de sentidos nas práticas de leitura e na própria literatura compreendam vários elementos que vão além dos verbais ao tratar das formadoras de leitores na rede pública (Ensino Superior, no caso desta pesquisa o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do Distrito Federal, no que tange às similitudes e diferenças entre o lido e o vivido por elas no campo profissional e pessoal. Isso porque “com os recursos da linguagem a literatura atravessa os lugares sociais, históricos, ideológicos pela

apropriação dos discursos dos sujeitos e os remonta em caráter significativo através da arte” (SERRÃO, 2018, p. 238).

A língua envolve múltiplos processos da intersubjetividade, ou seja, para se ensinar-aprender literatura e práticas de leitura literária, faz-se necessário dar atenção ao conjunto, integrando a pessoa que aprende, a pessoa que ensina e o ambiente: nesse caso, a instituição, a sociedade constituinte da comunidade linguística tanto da língua-alvo (seja na modalidade estrangeira, seja materna, LE ou LM/1, respectivamente) quanto dos demais ambientes formais nos quais ocorram o processo de ensinar e aprender literatura e práticas de leitura. Sendo assim,

a ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com os fatores socioeconômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura (BAKHTIN, 2010, p. 362).

Desse modo, a literatura e as práticas de leitura remetem ao estranho, ao desconhecido, ao novo que pode trazer desafios, prazeres ou até mesmo bloqueios e inibições, pois elas mexem com as similitudes e diferenças que constituem os sujeitos (professoras formadoras e leitores) e vão ainda mais além. A literatura e as práticas de leitura rompem ou, até mesmo confrontam, conceitos, crenças e signos já existentes, dentro da consciência de cada sujeito carregada pelas diversas leituras que o constituem. Assim, nos dizeres de Magalhães dos Reis (2017a), reúnem uma visão reflexiva do que se tem do ambiente escolar no uso e no exercício de pensar língua, linguagem e discursos:

Uma sala de aula só pode ser libertadora se considero que os discursos que me constituem são também os discursos dos alunos, na minha possibilidade de me colocar no lugar deles. Bakhtin não propôs apenas uma forma de ver a linguagem ou a crítica literária, suas reflexões e concepções lidam com uma forma de ver o mundo, de estar no mundo, uma ação responsável no mundo que está ligada a uma reflexão sobre ética, do dar-se um momento para experimentar o lugar do outro, sem perder a sua singularidade. Essa relação dialógica, para Bakhtin, é o que vai criar a exotopia, ou seja, a percepção do que o outro vê em mim, eu me vejo de forma diferente da que eu me via, transformada pelo olhar do outro (MAGALHÃES DOS REIS, 2017a, p. 63).

A proposta de Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017) mostra a língua como um grande diálogo, no qual há um eterno apelo ao outro, que está sempre em perspectiva, eternamente

presente. Se é assim, deve-se levar os alunos/aprendentes/leitores a perceberem os textos literários como tais, como apelos que se dirigem a eles, leitores, esperando por sua resposta e inclusive considerando-a antecipadamente, de acordo com Stephani e Tinoco (2019). O significado disso é que um texto literário só é o que é porque o leitor, cada leitor, de certa maneira e em suas práticas de leitura, está previsto nele, e sua participação ativa já está inscrita nesse texto literário, cabendo, portanto, torná-la efetivamente concreta. Dessa forma,

ao construir o meu enunciado, procuro defini-lo de maneira ativa; por outro lado, procuro antecipá-lo, e essa resposta antecipável exerce, por sua vez, uma ativa influência sobre o meu enunciado (dou resposta pronta as objeções que prevejo, apelo para toda sorte de subterfúgios, etc.). Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2010, p. 301-302).

Portanto, segundo Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017), pode-se assim aferir que prática de leitura é reconstituir essa situação comunicativa ideal, perceber-se na grande conversa instaurada pelo texto (literário ou não), para cuja construção de sentidos as concepções, convicções e preconceitos, simpatias e antipatias foram convocados e utilizados. No entanto, como elucidado por Stephani e Tinoco (2019), reconhece-se que essa reconstituição, ou reconstrução, como querem alguns, não é sempre fácil nem óbvia, pois as práticas de leitura consistem em um fenômeno múltiplo e variado, que sofre alterações por toda a vida, atualizando-se de modo singular em cada pessoa e mesmo em cada fase do percurso como leitor/aprendente. O tipo de relação com a leitura tem a ver com a singularidade da personalidade, com a configuração peculiar de cada experiência de vida ou do conjunto de cada vida inteira. A prática de leitura envolve ainda todas as técnicas e as habilidades descritas nas diferentes concepções sobre o que seja ler, indo, portanto, do gesto mecânico de decifrar tamanho e significado de grafema até a (inter)subjetividade que comove em um texto literário.

Corroborando a concepção de literatura e práticas de leitura como um processo dinâmico de construções sociais, faz-se uso também da Abordagem Comunicativa (AC), apresentada por Almeida Filho (1993; 1997; 1999), com o sentido de interação de sujeitos sócio-históricos na construção e na compreensão do discurso via comunicação. Contudo, o sentido que ele atribui à palavra *comunicação* não se restringe àquele trabalhado na década de



1970, oriundo da Teoria da Comunicação (TC), nem tampouco sua visão faz perdurar o caráter behaviorista e tecnicista como era comum até então. Desta forma,

*tornar comum* é o mesmo que *comunicar*. Comunicar implicar informar algo a alguém. A comunicação, por consequência, é entendida, em sentido restrito, como *a troca de mensagens entre os seres humanos*. Restrito, porque o ato de comunicar envolve outros seres e outros espaços (PROENÇA FILHO, 2017, p. 45, grifos do autor).

Sendo uma forma de garantia de maior eficiência, a comunicação impõe assim três condições: saber o que comunicar; dominar a língua que se usa na comunidade; familiarizar-se com os tipos e gêneros discursivos. Para Proença Filho (2017; 2007) e para os adeptos dessa linha de pensamento, a comunicação na literatura e nas práticas de leitura, no caso do Ensino Superior público no DF, no caso desta tese, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, conforme elencado por Basso (2008), pode ser entendida como uma

[...] interação social propositada tendo como participantes sujeitos históricos, portanto com trajetórias únicas, embora moldadas pelo contexto social em que se encontram. Esses participantes, embora providos de capacidades intrínsecas distintas, colocam-se juntos, parceiros no embate para modular a construção e a compreensão do discurso, procurando alcançar os diferentes sentidos propostos (BASSO, 2008, p. 129).

Portanto, segundo Pinheiro (2013, p. 9), “a língua é também muito mais do que um veículo de informações, um instrumento de reproduzir ou representar ideias”. Assim, a língua insere as pessoas em contextos sócio-históricos e isso permite que elas se entendam. A língua e a linguagem são algumas das diversas formas de ação, ou seja, um trabalho desenvolvido colaborativamente entre as pessoas na sociedade. Como constatado por Pinto (2013),

[...] a linguagem pode ser vista sob dois ângulos: como conhecimento e como instrumento social. Fala e escrita, como formas de manifestações da linguagem, ocorrem em ambientes sociais distintos, com exigências específicas quanto à sintaxe e às estruturas textuais. Devido às suas próprias formas textuais e genéricas, fala e escrita diferem quanto às estruturas e funções características, fazendo com que, no âmbito do ensino, haja uma estreita ligação entre linguagem e cognição. Fala e escrita, por conseguinte, compõem modelos cognitivos que estão disponíveis para seus usuários (PINTO, 2013, p. 52).

A fala, assim como a escrita, são manifestações da linguagem que se desenvolvem no campo social, independentemente do lugar e do momento, e que se diferem também em suas estruturas e tipologias. Contudo, ambas convergem para uma mesma finalidade, que é a comunicação e a interação das pessoas. O uso desses modelos cognitivos – fala e escrita – passa pela composição da intencionalidade das pessoas no como, quando, onde e por quê se manifestar nas interações mediadas por práticas de leitura e tendo como pano de fundo o universo literário e as formadoras de leitores nos ambientes formais de ensino público (Ensino Superior) no DF, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Portanto, a comunicação, sendo construção de sentido e representação, perpassa alguns princípios básicos de práticas de leitura que sustentam as ações, segundo Pietraróia (1997), que afirma:

Se o objetivo primeiro – e o próprio fundamento – da linguagem é a comunicação, é importante lembrar, no entanto, que essa comunicação não é uma simples troca de idéias ou de significações prontas, as quais não se encontram previamente estruturadas na mente dos indivíduos; ao contrário, constituem o resultado de um processo construtor que só ocorre nas e pelas interações [...], entre locutores específicos (reais e virtuais) e em decorrência das características da situação comunicativa em que eles se encontram. Podemos dizer que, mais do que transmissão, a comunicação é construção de mensagens, e mais do que locutores, os participantes de uma comunicação são co-locutores e co-construtores do sentido (PIETRARÓIA, 1997, p. 15).

Logo, sendo algo construído e portanto dependente da interação de determinados participantes, em situações particulares e com intenções de significação também próprias, ele deve ser visto não como a realidade que busca designar, mas como uma complexa e integrativa rede de representações características de cada participante.

Ao trabalhar com literatura e práticas de leitura, o sujeito representa o mundo e representa a si mesmo por meio de imagens construídas na cadeia linguístico-discursiva. Serrani (1998, p. 135) chama de tomada da palavra significativa em uma ou mais línguas quando “o sujeito assume uma posição discursiva que reflete as relações de poder e os processos identificatórios estabelecidos *na e pela* língua”. Deste modo, a tomada da palavra nas práticas de leitura afeta, desloca, muda o sujeito que se encontra/confronta e se embrenha em apreender o universo literário, provocando mudanças, que podem impactar as formações discursivas fundadoras do sujeito, a saber “as que teceram seu inconsciente, o interdiscurso preponderante na rede de regularidades enunciativas do âmbito familiar, marcada também pela historicidade social mais ampla” (SERRANI, 1998, p. 146). Assim, só é possível pensar em aprendizagem

de literatura e práticas de leitura quando “o outro é (in)corporado, *fagocitado*” (CORACINI, 2007, p. 11. Grifos da autora).

Por outro lado, na ênfase do conceito de língua e de linguagem como inseridas dentro de uma produção sociointeracional e pertencentes ao gênero discursivo como se pretende salientar, tem-se também o conceito de *ação ilocucionária* de Widdowson (2005), termo esse preconizado por Austin e Searle (1981)<sup>4</sup>, o qual refere que

[...] todo discurso é, naturalmente, também produzido com referência à mesma compreensão. O falante (ou escritor) fornece tantas pistas sobre os significados intencionados quantas julgar necessárias para que o seu ouvinte (ou leitor) possa recobrá-las, baseado no conhecimento de mundo (WIDDOWSON, 2005, p. 53).

No trecho supracitado, nota-se que há uma interação – dialogismo discursivo, de acordo com Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017) – na qual o discurso é feito *no/para* o entendimento/compreensão/intencionalidade dos participantes ativos, seja no discurso oral, seja no escrito. Esse entendimento e essa compreensão são determinados pelo campo da atividade humana a que tal enunciado se refere de maneira circular, dinâmica e heterogênea que levam em conta as vivências dos leitores e seus domínios estruturais da linguagem, de acordo com Silva (2017a). Nessa direção, Freire (1997, p. 117-118) amplia e aprofunda as ideias do pensador russo e seu círculo, argumentando que

não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros. O sentido do diálogo reside no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro; ele não nivela, não reduz um ao outro. Pelo contrário, implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados.

Mikhail Bakhtin e seu Círculo, assim como Paulo Freire, apresentam, cada um à sua maneira, um modelo que trata a questão da linguagem ligada diretamente à formação da consciência. As concepções teóricas brevemente discutidas têm importantes implicações nas práticas metodológicas dos professores. Com as contribuições dos dois pensadores é possível

---

<sup>4</sup> Para discussão desse conceito, com aprofundamento e ênfase em sua importância pedagógica no campo da Linguística (Aplicada), vide SEARLE, John R. **Os actos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Coimbra: Livraria Almedina, 1981. Esses filósofos da linguagem, considerados aqui Rajagopalan e Austin como tais, ressaltam a ideia da linguagem como condição para compreender a mediação social e romper com o positivismo lógico da filosofia analítica. No bojo dessa discussão, Austin (1990) propõe a linguagem como ação/ato e de acordo com essa concepção, “dizer é fazer”; portanto, a determinação do significado só pode ser feita a partir da consideração do ato que está sendo realizado quando essas expressões são proferidas e das regras que tornam possível a realização desses atos, como ressaltado em Rajagopalan (2010).

ouvir, analisar e dialogar com textos em contextos, bem como repensar os processos de ensino de leitura e de literatura.

Sendo assim, em um recorte pretensamente cronológico, aponta-se inicialmente a perspectiva sócio-histórica e dialógica que tem como representante Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017), na qual se encontra o princípio de interação verbal, que permite identificar, na análise de gêneros, os graus de distanciamento e aproximação entre interlocutores na situação comunicativa e a definição de seus papéis sociais na organização dos discursos. Igualmente importante é o princípio dialógico, em que se verifica o jogo das vozes no discurso, o qual se elabora em vista de outrem, que o condiciona e o unifica. Estes dois princípios rompem com a visão de língua como mero instrumento de comunicação que pressupõe um “receptor” passivo e assujeitado. Nesta perspectiva, existem dois interlocutores ativos no discurso. Além disso, Bakhtin (2010; 2017) propõe a noção da tripla dimensão constitutiva de gêneros primários e secundários, que situa a análise de gêneros no interior de condições específicas de produção e de finalidades das diferentes esferas das atividades humanas.

Há uma grande identificação do pensamento bakhtiniano e de seu Círculo com a metáfora do diálogo, e isso a tal ponto que já se tornou habitual e generalizado designar esse pensamento com o termo *dialogismo*. Faraco (2013), na intenção de tornar mais acessível esse termo em Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017), infere que a palavra *diálogo*, contudo, “tem várias significações sociais, o que pode afetar a recepção do pensamento de Bakhtin” (FARACO, 2013, p. 60). Sendo assim, esclarece-se que

o próprio Bakhtin criticou, em vários momentos, a ideia de um dialogismo estreito. É preciso, por isso neste ponto, fazer até mesmo um esforço de compreensão do sentido de diálogo nos trabalhos de Bakhtin para termos condições de explorar seu poder heurístico [...]. [Assim, para tal, o] *diálogo* designa, comumente, determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens. Pode designar também a sequência de fala dos personagens no texto dramático, assim como o desenrolar da conversação na interação. [...] Portanto, o evento do diálogo estará no foco de atenção de Bakhtin, mas não como forma composicional e sim como “um documento sociológico altamente interessante”, isto é, como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais. [...] em outras palavras, podemos dizer que, no caso específico da interação, Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali [...] (FARACO, 2013, p. 60-61, acréscimos deste pesquisador).

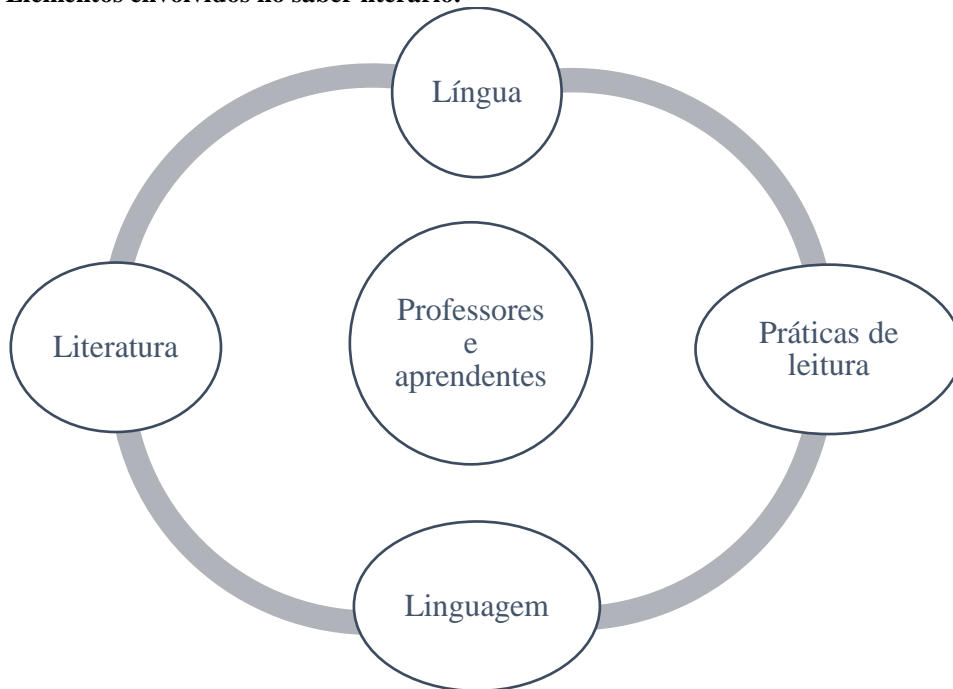
Em consonância com esses posicionamentos, a proposta desta tese é mostrar que o uso e o funcionamento da língua e da linguagem se dão em práticas de leitura e na literatura, não de forma exclusiva e nem excludente, influenciadas pelas formadoras de leitores em ambientes formais de ensino público (Ensino Superior) no DF, no caso desta pesquisa o Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Isso acontece tanto em textos e discursos orais quanto nos escritos produzidos e recebidos em situações enunciativas (diálogos), ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizadas em gêneros que circulam na sociedade.

A ideia de discurso também fortalece a aprendizagem da literatura e das práticas de leitura pelas formadoras de leitores no Ensino Superior públicos do DF sob a ótica da prática da linguagem. Isso é o que se almeja provar, pois, de acordo com Santos (2013),

[...] o discurso é construído quando o uso da língua a coloca em movimento, fazendo-a efetivamente existir. Pelo discurso o homem implica o sentido das palavras para construir a significação que acha mais adequada ao momento a que se refere. A língua, como sujeito e como objeto, compreende-se como realizadora de ação capaz de multiplicidade, entretanto, quando o faz escolhe um modo específico com o objetivo de ser coerente com o ambiente no qual está inserida (SANTOS, 2013, p. 25).

Pode-se vislumbrar o uso da língua como a ação plena para o ensino-aprendizagem da literatura e das práticas de leitura. A sala de aula pública, assim como outros ambientes de ensino-aprendizagem (in)formais, mostra-se como um espaço de vivência da literatura e das práticas de leitura. Assim, as práticas de leitura são explicitadas como elementos cruciais de um contexto de ensino-aprendizagem comunicativo. Para desenvolvê-las, é preciso considerar a língua em seu uso real, tratando-a como mecanismo de emissão que se faz consciente de uma recepção e de sua adequação para a construção de determinado sentido, como elucidado por Silva (2016a). De acordo com as leituras desenvolvidas até aqui, tem-se a Figura 1 que ilustra o papel dos professores e aprendentes no desenvolvimento das práticas de leitura e literatura no Ensino Superior público no DF, o caso do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília.

**Figura 1 - Elementos envolvidos no saber literário.**



**Fonte:** Elaborado por este pesquisador, tendo como referencial Jordão (2013), levando em conta também o ambiente/contexto dos elementos envolvidos no saber literário.

Na medida em que produzem enunciados, as pessoas se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis que se constituem sócio-historicamente, de acordo com as práticas comunicativas e interacionais em que estão inseridas. A essas formas-padrão intrinsecamente relacionadas à vida sociocultural denominamos *gêneros discursivos*, por meio dos quais se realizam a literatura e as práticas de leitura. Deste modo, não há ensino de literatura e formação de leitores sem os gêneros discursivos, não importando a estrutura discursiva. De acordo com Bakhtin (2010) e seu Círculo, “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)” (BAKHTIN, 2010, p. 301).

Assim, a pessoa constitui-se como ser social na medida em que ela dispõe do uso dos gêneros discursivos, e essa interação sociodiscursiva é feita *na e pela* linguagem. Apesar de relativamente estável, possui suas características de imprevisibilidade e subjetividade, tal qual é a representação da pessoa<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Os termos *pessoa, leitor, aprendiz, aluno, sujeito, indivíduo e participante* são utilizados indiscriminadamente, e sem distinção nesta tese, como pertencentes ao mesmo eixo de significação – o ser humano – como identidade social, política, ideológica (res)significada no tempo e no espaço socialmente identificados.

Embora apresente uma estrutura relativamente estável, não se pode concluir que os gêneros são formas linguísticas rígidas e inflexíveis. Ao contrário, a natureza dos gêneros é altamente dinâmica e instável, visto que se constituem como um produto sociodiscursivo e, como tal, acompanham as transformações pelas quais passa a sociedade, conforme explicado por Silva (2017a).

Sendo assim, para caracterizar os gêneros, importam mais os aspectos comunicativos e funcionais que os aspectos linguísticos e estruturais. Os gêneros não se limitam a formas linguísticas: mais do que estruturas à disposição dos sujeitos, os gêneros, conforme explica Marcuschi (2012, p. 20), “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação discursiva”.

Os gêneros configuram respostas às necessidades comunicativas que se apresentam nas mais diversas esferas de atividades humanas, incluindo-se as práticas de leitura. Segundo Bakhtin (2010) e seu Círculo,

todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos desta utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 2010, p. 279).

Com isso, pode-se ressaltar que essas formas-padrão relativamente estáveis estão no âmago da vida sociocultural, contribuindo para estabilizar e organizar as atividades comunicativas cotidianas, literárias e educacionais, visto que indicam um alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas. Por essa razão, é possível aferir que os gêneros se caracterizam “muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2012, p. 20).

Logo, para compreender a importância dos gêneros discursivos para as atividades comunicativas do dia a dia e para as do ensino da literatura e das práticas de leitura, não basta se ater a aspectos linguísticos e estruturais, uma vez que são mais relevantes os aspectos comunicativos, funcionais e interacionais. Assim sendo, os gêneros discursivos não se limitam a formas linguísticas com uma estrutura predefinida, mas se caracterizam como formas de (re)agir sociodiscursivamente em situações comunicativas específicas.

Consequentemente, os gêneros discursivos se caracterizam como os textos de realização empírica em situações comunicativas específicas. Obedecendo a um propósito comunicativo e interacional, os gêneros discursivos se caracterizam como realizações concretas

cujas prerrogativas latentes são as sociocomunicativas. Essas prerrogativas envolvem conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição, no que diferem dos *tipos textuais*, que se caracterizam por sua natureza linguística, como esclarece Silva (2014; 2017a).

Ainda de acordo com esse autor, os tipos textuais se definem como sequências com propriedades linguísticas intrínsecas, relacionadas a aspectos lexicais, sintáticos, entre outros. Esses construtos teóricos englobam um número restrito de categorias (narração, descrição, argumentação, exposição, injunção, entre outros), pois

[...] os gêneros discursivos se configuram como a realização concreta de textos que cumprem uma função comunicativa e interacional específicas e abrangem um conjunto incalculável de categorias, tais como cartas, bilhetes, e-mails, telegramas, telefonemas, diálogos, aulas expositivas, artigos científicos, artigos de opinião, notícias, reportagens, editoriais, bulas de remédio, anúncios publicitários, anúncios classificados, entre muitos outros (SILVA, 2017a, p. 40).

A diversidade de gêneros é plausível por sua própria natureza. Os gêneros se estabelecem de acordo com as necessidades que se apresentam em cada esfera de atividade humana, e como essas esferas também são bastante diversificadas, apresentando necessidades igualmente diversas, é natural que tenha surgido uma grande variedade de gêneros, segundo Silva (2014; 2017a). Toda essa explanação até aqui é plausível para dizer que se considera, neste estudo, as práticas de leitura como pertencentes aos gêneros discursivos que comportam o escrito e o dito e são uma modalidade de uso da língua.

Assim, a partir de uma perspectiva de língua como articulação de múltiplas possibilidades, condicionadas por uma atuação sociodiscursiva, o ambiente escolar (Ensino Superior público do DF, no caso desta tese, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília), almeja-se verificar como a leitura se constitui enquanto base para a formação do aprendentes, apontando a necessidade de estudar a língua em diversos contextos da sociedade com suas implicações discursivas e sociais. Mais uma vez, percebe-se a consonância com os estudos de Bakhtin e seu Círculo, como se verifica a seguir:



Fundamentamo-nos, pois, em uma concepção sociocognitivo-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. O lugar mesmo de interação – como já dissemos – é o texto cujo sentido “não está lá”, mas é construído, considerando-se, para tanto, as “sinalizações” textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor que, durante todo o processo de leitura, deve assumir uma atitude “responsiva ativa”. Em outras palavras, espera-se que o leitor concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as e etc., uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKHTIN, 2010, p. 290, grifos do autor(es)).

Desta forma, passa-se a ter uma compreensão de leitura como um processo no qual o leitor precisa dispor de suas experiências e conhecimentos para preencher as lacunas do texto e assim colaborar na (re)elaboração de sentidos. Desta forma, as atividades de leitura devem funcionar como práticas que conduzem os aprendentes à construção de sentidos, tendo em vista que não há um único sentido para o texto, mas um sentido para cada leitura, sentidos construídos no processo de compreensão.

Portanto, as práticas de leitura constituem uma modalidade de uso da língua que utiliza uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade. Nesse aspecto, cabe mencionar os estudos de Bajard (2002; 2005) – que trazem na semiologia do teatro sua explicação do encontro das práticas de leitura com outras linguagens, quando as práticas de leitura passam da página à voz, ao mesmo passo que ele entende as práticas de leitura (da prosódia à entonação) como a organização e a própria operação do sentido no discurso.

A compreensão de prática social confirma-se na ênfase da própria concepção de língua a partir do uso. Por isso, o ensino-aprendizagem da Literatura e das práticas de leitura também precisa partir do pressuposto de que “as línguas se fundam em usos e não o contrário”, como Marcuschi (2010, p. 16) apresenta.

Entretanto, antes de se adentrar nas especificidades das práticas de leitura, pertencentes ao gênero discursivo, faz-se necessário situá-las nas definições de Bakhtin e de seu Círculo (2010; 2017) de gêneros primários e secundários para melhor orientar este trabalho. Nas palavras de Bakhtin e de seu Círculo (2010), essa distinção não é meramente funcional, mas sim uma tentativa de minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda em definir a natureza geral do enunciado. Com isso,

[...] os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles [gêneros discursivos complexos] incorporam e reelaboram diversos gêneros discursivos primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (BAKHTIN, 2010, p. 263, acréscimos deste pesquisador).

É importante salientar que os gêneros primários (simples) não carecem de desenvolvimento nem são tidos como desorganizados; eles são oriundos, isso sim, de uma comunicação verbal ou não verbal espontânea. Com isso, a distinção que se deve ter é que o gênero primário se faz presente na comunicação discursiva imediata. À medida que esses gêneros integram os complexos (gêneros discursivos secundários), transformam-se e adquirem um caráter especial, passando do imediatismo para a concretude, como vislumbrado por Silva (2014; 2017a).

Ainda na colaboração da distinção entre os gêneros discursivos primários e secundários de Bakhtin e seu Círculo, os estudiosos Dolz e Schneuwly (2011) elencam as dimensões do gênero discursivo primário como sendo a troca, interação, controle mútuo pela situação. Há também o funcionamento imediato do gênero como entidade global comandando todo o processo, como uma só unidade e também não existindo nenhum ou pouco controle metalinguístico da ação linguística em desenvolvimento.

Nos gêneros discursivos secundários, os autores supracitados trazem à tona as definições que eles consideram como: a) modos diversificados de referência a um contexto linguisticamente criado; b) modos de desdobramento do gênero; e c) a existência e a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na *comunicação verbal espontânea* de Bakhtin e seu Círculo.

Dentre outras maneiras, isso se faz linguisticamente pela criação de instrumentos linguísticos que se referem a um contexto. Quanto mais um gênero é autônomo com relação a uma situação imediata, mais o aparelho linguístico criado na língua para falar dele se enriquece e se torna complexo, assegurando sua coesão interna e externa no seu controle, na sua avaliação e na sua definição.

Outro teórico que se evoca nesta tese é Bronckart (1993), para quem os gêneros discursivos primários (ou livres, segundo esse autor) estabelecem uma relação *imediate* com as situações nas quais são produzidos, assim estruturados *pela ação* ao ponto que os gêneros discursivos secundários (standardizados) seriam estruturados *na ação* que estabelecem com a

situação *mediada* pela produção. Desta forma, distingue-se do gênero discursivo primário submetendo-se a um estruturante próprio, convencional, de natureza especificamente linguística do tipo: narração, discurso teórico, romance, entre outros.

A prática de leitura, por sua vez, enquadra-se, como ponto de partida, no gênero discursivo primário (simples), formado nas condições das comunicações verbal e não verbal imediatas e espontâneas, aquele da ideologia do cotidiano, e também na interação e no controle mútuo da situação. Conforme esse gênero se integra e se transforma em complexo (gênero discursivo secundário), aquele dos sistemas ideológicos constituídos, adquirindo, assim, modos diversificados de referenciar os contextos linguisticamente criados na língua para favorecer a fala e a escrita, o gênero primário se enriquece e se desenvolve. Para legitimar essas ideias e partindo desta premissa, cabe comentar que

Voloshinov não entende estas duas esferas [gêneros primário e secundário] como realidades independentes, mas em estreita interdependência. Ele vê a espera dos sistemas ideológicos constituídos [gênero secundário] como se consolidando a partir das práticas da ideologia do cotidiano [gênero primário] e, ao mesmo tempo, se renovando continuamente por meio de um vínculo orgânico com estas mesmas práticas que abrigam, segundo ele, os indicadores primeiros e mais sensíveis das mudanças socioculturais e [...] essas mudanças vão encontrar, mais tarde, sua expressão nas produções ideológicas mais elaboradas [gênero secundário] que, por sua vez, acabam por exercer uma forte influência sobre as práticas do cotidiano [gênero primário] (FARACO, 2013, p. 62-63, acréscimos deste pesquisador).

A diferença específica reside no tipo de relação com a ação, seja ela linguística ou não: a regulação ocorre *na* e *pela* própria ação de linguagem no gênero primário. Quando os gêneros primários se desenvolvem através das interações discursivas, tornam-se complexos (gêneros secundários) e, assim, tornam-se também instrumentos de construções novas, modos de desdobramento do gênero que caracterizam sua autonomia em relação ao contexto, segundo Silva (2014; 2017a).

A aparição de um novo sistema – o dos gêneros secundários, no caso – não faz *tabula rasa* do que já existe. “O novo sistema não anula o precedente, nem o substitui”, de acordo com Dolz e Schneuwly (2011, p. 30). Daí a defesa de que a prática de leitura se origina no gênero primário e ao desenvolver-se na interação discursiva, perfaz-se como gênero secundário. Logo, os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. É, pois, necessário se pensar, segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 31), “a um só tempo, na profunda continuidade e na profunda ruptura que a passagem de um a outro introduz”.

Resumidamente, as figuras de Schneuwly, Dolz (2011) e Bronckart (1993) representam a corrente interacionista e sociodiscursiva com atenção didática voltada ao ensino de línguas. Influenciados por Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017) e Vygotsky (2002), enquadram-se na psicolinguística e trabalham a noção de gênero como megainstrumento ou como suporte às atividades de linguagem. Este grupo se dedicou ao trabalho da escrita e da oralidade com foco no Ensino Fundamental e Médio, contudo são pesquisas que reverberam em vários campos do conhecimento humano, de maneira teórica e prática.

Para facilitar o uso e a compreensão das práticas de leitura em ambientes formais de ensino de literatura, assim como os demais textos nos quais estão contidos muitos elementos informativos a serem trabalhados ao mesmo tempo, faz-se necessário, de acordo com Pietraróia (1997, p. 94), “facilitar as leituras, ensinando o aprendiz a descobrir pontos de referência sólidos, tais como a percepção dos índices visuais e da estrutura do texto, o reconhecimento do tema, das ideias principais e etc.”. Além disso, acreditando no aperfeiçoamento do ensino de literatura via práticas de leitura, deve-se propor aos aprendentes, segundo Pietraróia (1997),

[...] informações culturais pertinentes para determinado texto, favorecer a construção e a ativação de esquemas contextuais prévios adequados, facilitando assim a integração das novas informações àquelas que o leitor já possui [...] [e] propor numerosas atividades de pré-leitura que ajudariam o leitor a criar ou a ativar esquemas relativos ao texto que será lido (PIETRARÓIA 1997, p. 93, acréscimo deste pesquisador).

Sendo as práticas de leitura, infelizmente, um desafio nos ambientes formais de ensino de literatura, essa preparação de leitura ou atividades de pré-leitura para os leitores – propostas por Pietraróia (1997; 2000; 2001) –, inclusive aqui professores e aprendentes, pode guiar e organizar melhor a interação com o que está sendo lido, selecionando elementos realmente pertinentes para sua compreensão. Isso porque, segundo Pietraróia (2001),

ler não é simplesmente “decodificar” um texto baseando-se em suas estruturas lexicais e sintáticas; tampouco é impor uma compreensão distante do material textual, baseando-se em representações pessoais e em esquemas já conhecidos, ler, como bem diz Ítalo Calvino, é “aproximar-se de algo que acaba de ganhar existência” e é nessa aproximação, nas interações por elas criadas, que a leitura passa a ser um processo de construção de sentido, marcado por representações e experiências que se complementam ou se entrecrocaram, mas sempre inscrito em contextos singulares e significativos (PIETRARÓIA, 2001, p. 129, grifos da autora).

Conforme essa mesma autora,

[...] construir sentido em leitura é colocar em relação às experiências linguageiras [de linguagens]<sup>6</sup> do leitor, bem como o “material” escrito que ele tem sob os olhos e, nesta interação, que coloca em jogo várias estratégias, ele vai refazer o caminho percorrido pelo autor do texto, utilizando para tanto as pegadas deixadas, para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas nunca aleatório<sup>7</sup> (PIETRARÓIA 2000, p. 21, tradução deste pesquisador).

Sendo assim, prevalecem aqui as sensações de encorajamento ao realizar esta pesquisa de tese que, ao menos, revele indícios dessa atividade de coenunciação, de construção de sentidos e de subjetividades, que é a prática de leitura trazida à tona graças aos estudos literários nos ambientes formais de ensino público do DF (Ensino Superior, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília). O mediador são as formadoras de leitores no ensino-aprendizagem de literatura, inaugurando, assim, novo percurso não somente para este pesquisador, mas também para as participantes (professoras e aprendentes) aqui envolvidas.

Outro ponto marcante no uso das práticas de leitura são as várias possibilidades de “leituras”. A leitura da professora não seria uma voz normativa para os aprendentes, mas sim, mais um viés de transmissão. E cada “leitura” pode ainda revelar várias maneiras de dar voz ao texto. Isso ocorre graças ao fato de a Literatura possuir um caráter polissêmico, segundo Bakhtin e seu Círculo (2010; 2017), podendo ser objeto de várias leituras, com várias vozes.

Já adentrando na próxima seção, evoca-se Pilati (2018) em sua leitura/voz na qual relata que a especificidade da literatura está na vivência de experiências humanas através da mediação de uma forma estética particular. E essas vivências são fundamentais não apenas para a formação escolar ou acadêmica dos aprendentes/leitores, mas também para o incremento da sua percepção de si mesmo e do mundo, sendo, ademais, um contínuo estímulo à intervenção na realidade injusta que precisa ser transformada e humanizada. Nesse sentido, pode-se

---

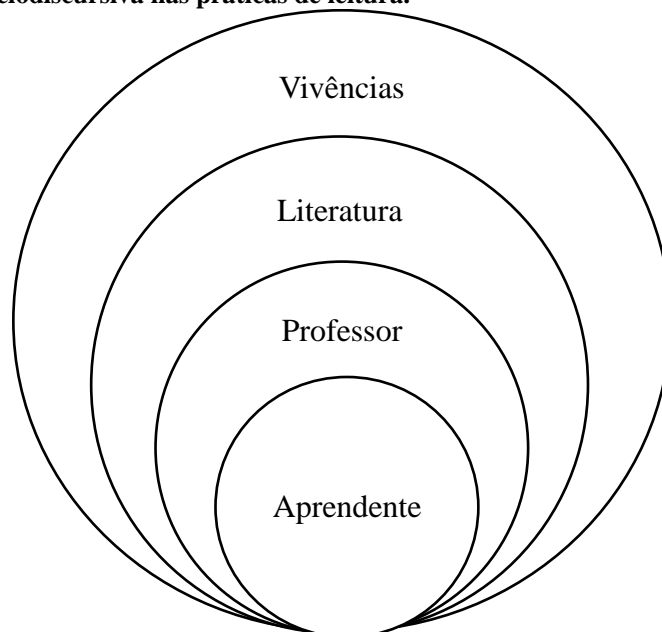
<sup>6</sup> Ao longo da tese, o termo “linguageira” (*linguagière*) foi substituído pela locução “de linguagem” sem alteração de sentido. Optou-se por essa locução por acreditar ser esta a mais ampla possível.

<sup>7</sup> Trecho original: « [...] *Construire du sens en lecture c'est mettre en rapport les expériences langagières du lecteur et ses connaissances du monde avec le “matériel” écrit qu'il a sous les yeux et, dans cette interaction, qui met en jeu un grand nombre de stratégies, il va refaire le chemin parcouru par l'auteur du texte, tout en se servant des pistes laissées, pour inaugurer un nouveau parcours, individuel et subjectif, mais jamais aléatoire* » (PIETRARÓIA, 2000, p. 21). (Tradução deste pesquisador).

constatar, parafraseando Audre Lorde<sup>8</sup> (2019), que quando uma pessoa se atreve a ser poderosa, a usar da sua força a serviço da sua visão de mundo, o medo que se sente por conta disso torna-se cada vez menos importante. Portanto, conceber a literatura como força humanizadora decisiva para a formação dos sujeitos implica considerá-la “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, conforme ensina Candido (2011, p. 35).

Abaixo, na Figura 2, apresenta-se uma relação sucinta da interação sociodiscursiva nas práticas de leitura na qual se tentou evidenciar as exposições desta seção, já vislumbrando as próximas partes desta tese.

**Figura 2 - Interação sociodiscursiva nas práticas de leitura.**



**Fonte:** Elaboração deste pesquisador.

As práticas de leitura integram a vida dos sujeitos (professores e aprendentes, dentre outros) e se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de socialização, de acordo com Wiedemer e Augusto (2018). Portanto, além de reconhecer a natureza dinâmica, social e dialógica das práticas de leitura no ambiente escolar superior público no DF (no caso desta tese, no Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília); precisa-se também ocupar-se em responder como se pode trabalhar os processos de produção e (re)elaboração de sentidos. Ao considerar, como ressalta Marcuschi

<sup>8</sup> Desde a década de 1960, a poetisa estadunidense, lésbica, feminista e negra, Audre Lorde lutou em prol dos direitos humanos, equidade de gêneros e contra a desigualdade social em seu país e no mundo. Ela quebrou barreiras dentro do movimento feminista, desafiando feministas brancas e apontando opressões às quais as mulheres negras eram submetidas. Audre é uma mulher feminista histórica, de modo que vale prestigiar o seu enriquecedor trabalho.

(1996, p. 64), que “a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua”, deve-se buscar, portanto, práticas de leitura que estimulem o aprendizado da compreensão da literatura e que reverberem no posicionamento dos aprendentes frente a diversas multiplicidades de textos, a fim de torná-los leitores críticos do seu tempo.

## 2.2 LITERATURA COMO DIREITO HUMANITÁRIO

A literatura é indispensável à formação do cidadão. Ela age como instrumento de informação e transformação, agregando valores à vida dos leitores. Por meio dela, a pessoa pode conhecer o passado, compreender o presente e posicionar-se criticamente no mundo, de acordo com Araújo (2018), uma vez que “[...] ler é um diálogo com o passado, que cria vínculos, estabelece laços entre o leitor e o mundo e os outros leitores” (COSSON, 2014, p. 36). Portanto, defende-se que

ler para entender o mundo, tendo a leitura como instrumento de acesso a ele e o ambiente escolar, como um dos espaços para desenvolver o gosto pela leitura, são elementos chaves no desenvolvimento de práticas de leitura literária [...]. O texto literário ainda é considerado [...], como um todo, uma árdua tarefa, o que torna um dos principais complicadores para as práticas de leitura que fomentem a formação de leitores. Pretendemos [...] apresentar alguns caminhos para professores e alunos [...] de escolas públicas adquirirem o hábito e o prazer de praticar leituras literárias dentro e fora da esfera escolar (SILVA; DERING; TINOCO, 2019, p. 365).

Dessa forma, concebe-se, nesta seção, a literatura como sendo direito humanitário, um processo no qual se reafirma a humanidade, os traços considerados essenciais para o exercício crítico-reflexivo da cidadania, a aquisição do conhecimento, a boa disposição para com os outros, o afinamento das emoções, a capacidade de adentrar nos problemas da vida, o senso do belo, a percepção da complexidade do mundo e dos seres e o cultivo do humor.

Segundo Candido (2011), a literatura é humanizadora – uma vez que “desenvolve no ser humano uma quota de humanidade na medida em que se torna mais compreensivo e aberto para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 180) – e libertadora, haja vista que propicia conhecer e entender o mundo por meio de várias ideias, abrindo o olhar do ser humano para a multiplicidade da vida. Para Candido (2006; 2011), a literatura é um direito humano, um bem indispensável, sendo, conseqüentemente, imprescindível garantir o amplo e irrestrito acesso a ela.

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2011, p. 191)

Candido (2006; 2011), ao tratar da literatura enquanto direito fundamental ao ser humano assevera que esta é

uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade (CANDIDO, 2011, p. 186).

Sabendo-se imprescindível o papel da literatura e sua capacidade formadora na vida dos leitores, é preciso pensar a literatura como uma forma de modelar o pensamento crítico e capacitar o ser humano na humanização. Dessa forma, Cosson (2016, p. 47) entende que, no saber literário, “a literatura é composta por três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura”. Uma consiste em conhecer o mundo por meio da palavra, a segunda envolve os conhecimentos dos leitores sobre a história, teoria e crítica da literatura, e a terceira se liga aos saberes e habilidades que só quem pratica a leitura pode alcançar. Cosson (2016) ainda sublinha que, a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aprendente/leitor. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus aprendentes a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

De acordo com Candido (2006, p. 74), “a literatura é [...] um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que esses a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”. Portanto, estudar os fenômenos que envolvem as práticas de leitura e a literatura é uma tarefa fascinante e, ao mesmo tempo, árdua, uma vez que seu estudo abrange um vasto campo a ser investigado. De tal modo,



a literatura é resultado de um ato concreto, denominado leitura. Para sua realização, é necessária uma mobilização conjunta do autor e do leitor para que possam dar significação à obra, uma vez que, sem tais elementos, ela não se realiza. Ler é construir sentidos para o texto. Entender quem lê, o que lê, por que lê e como lê, ou seja, compreender todos os elementos e questões envolvidas nesse processo se torna fundamental para o entendimento do fato literário (GONÇALVES, 2013, p. 68-69).

A literatura desenvolve nos leitores a quota de humanidade na medida que os torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o outro. Logo, “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p. 92), porque

o conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá as costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura (TODOROV, 2009, p. 33).

Seguindo essa ideia, Candido (2011) assegura que a literatura deve ser percebida da maneira mais ampla possível, abarcando todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura. Compreende desde o que se chama de folclore, lenda, piadas, até formas mais complexas e difíceis da produção (não) escrita das grandes civilizações. Vista desse modo, a literatura aparece, claramente, como manifestação universal e humanitária de toda a humanidade em todos os tempos. Para o autor, a literatura é social em dois sentidos: primeiro, é produto de um meio que legitima os valores ideológicos do contexto da produção, isto é, abarca elementos da sociedade e sublima-os por meio da linguagem literária no caso da literatura; e, segundo, produz em seus leitores um efeito prático sobre sua existência, de acordo com Segabinazi (2015). Neste caso, ajuda os leitores a refletir sobre suas condutas e os fazem repensar sobre as concepções de mundo, reforçando ou não determinados valores sociais.

Não há povo ou humanidade que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de similitude e de diferença de fabulação. E

afinal de contas, se é verdade que a experiência da Literatura nos dá muitas vidas para serem vividas e por meio delas incorporar o que somos e o que vivemos ao mundo, isso só acontece porque nos apropriamos dela por meio da linguagem, ou seja, porque fazemos da leitura uma experiência de linguagem (COSSON, 2017, p. 303).

Candido (2006; 2011) e Ribeiro (2017) concebem a literatura como uma manifestação universal e uma necessidade humana primária. Nesse aspecto, resumem os autores que não há povo e não há humanidade que possa viver sem ela. A fabulação, segundo Candido (2011), é inerente ao universo humano. Com isso, conclui-se que ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. Em síntese, a literatura é o sonho acordado das civilizações e sua quota de humanidade. Por conseguinte, ela marca com traços essenciais de inteligência, de afinamento das emoções, além da disposição para com o outro e a percepção da complexidade do mundo. Sendo assim, independentemente dos quereres, a literatura

[...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola. Samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 2011, p. 175).

Para Foucault (2000), a literatura não é o simples fato da linguagem se transformar em obra nem o fato de uma obra ser construída pela linguagem. A literatura significa para além do espaço entre um e o outro e ao que se faz considerar uma obra de fato literatura. Nessa perspectiva, pensa-se ser a constituição da literatura uma invasão da linguagem, dadas as transgressões, a ruptura com a realidade somada à linguagem que rompe o próprio espaço da linguagem. Por esse motivo, “[...] não há ser da literatura, há simplesmente um simulacro que é todo o ser da literatura” (FOUCAULT, 2000, p. 147).

Literatura, independentemente de ser objeto a ser trabalhado nos ambientes de ensino (in)formais públicos, é fruição estética, é beleza, é história, é cultura à flor da pele, como pontua Silva (2015c). Ainda de acordo com o autor, quando se descobre isso, dá-se o primeiro passo em direção a um trabalho de qualidade com as práticas de leitura literária nos ambientes escolares. Isso porque não há “como ensinar o que não se compreende, aquilo em que não se acredita e não se sente. Se não sentimos prazer em ler literatura, nosso discurso se esvazia na falta de exemplo, na falta de verdade” (SILVA, 2015c, p. 239).

Iser (1996) pensa a literatura como uma necessidade antropológica, em que há uma ficcionalização comunicativa que constitui as relações humanas. Nesse sentido, ele argumenta que “a Literatura é detentora, pelos percursos e processos da ficção, da estética e do imaginário, de um conhecimento antropológico de mundo, onde sua leitura promove uma construção de um saber e de uma realidade” (ISER, 1996, p. 13). Deste modo, a literatura então se apresenta como um “conhecimento ficcional que interfere no saber, e que fundamenta, pelo tratamento da linguagem, outros discursos sobre o mundo” (ISER, 1996, p. 65). Consequentemente, como explicado por Zilberman (2001, p. 55), “a Literatura cumpre seu papel social, propiciando ao leitor uma leitura que produz um estranhamento no interior de suas vivências, mostrando possibilidades de outro universo e alargando sua compreensão do mundo”.

Sendo assim, a literatura como arte das palavras, faz do seu uso o seu principal objeto, concedendo-lhes outras possibilidades, retirando-lhes do seu lugar habitual e transpondo-as para um universo no qual apenas os seres humanos dotados de subjetividade podem percebê-las, como relacionado por Silva (2020). Dessa forma, a literatura passa a ser compreendida como o romance, o teatro, a novela e a poesia que vai refletir na vida do ser humano por meio de histórias, contos, narrativas em que papéis passam a significar a representação do real através das múltiplas linguagens. E para isso, a estética da recepção vai contextualizar sobre a obra, o autor e o leitor, atentando para este último, pois é através deste que se pode dizer se uma obra ou um simples texto é bem aceito ou não.

Segundo alguns estudos sobre a estética da recepção, é notório que ela se origina sob a insígnia da contradição em uma aula inaugural de Hans Robert Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, com o título de *Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft* (tradução do pesquisador: *A História da Literatura como provocação & Ciência da Literatura*). Nela, Jauss contradiz algumas correntes críticas, como, por exemplo, a do Formalismo Russo e a do Estruturalismo, afirmando que estes não entendiam a dimensão histórica e diacrônica de uma obra literária. Ou seja, como essas correntes críticas viviam atreladas a um modelo científico exagerado, no qual a obra literária estava sujeita ao estudo cronológico e à análise individual. Por sua vez, Jauss (1994) se posicionou em defender o lado estético da criação literária em favor do leitor, porque por muito tempo deixou-se este elemento sem participação.

Em consequência, anteriormente ao século XX, os estudos voltados ao campo literário não consideravam a presença do leitor como objeto formador do grupo da produção literária. A tríade escritor, obra e leitor, só passou a ser estudada com vigor a partir do momento em que

teóricos como Jauss (1994) refletiram sobre a noção de literatura e a função social que o escritor tem a respeito dela e que reverbera nos públicos leitores. Nesse contexto, Candido (2006) compreende, de forma precisa, a importância desses elementos e não diminui nenhum deles, porque, segundo ele, isso é “[...] o jogo permanente de relações entre os três, que forma uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (CANDIDO, 2006, p. 46).

Portanto, a teoria da Estética da Recepção imposta por Jauss (1994) exprime que o leitor é um ser enérgico e ativo, que completa o texto; ou seja, sem o leitor o texto não se materializa. Isso significa que o leitor não só admira a obra literária, mas se transporta para dentro dela, e quando se sente parte dela, vai vivenciá-la sem se afastar da realidade, podendo assim refletir sobre a mesma. Desse modo, na experiência estética o leitor se apropria de maneira subjetiva da obra, pois “o escritor vê apenas ele próprio e as palavras, mas não vê o leitor” (CANDIDO, 2006, p. 47). Sintetizando, “a teoria da recepção examina o papel do leitor na literatura e, como tal, é algo bastante novo” (EAGLETON<sup>9</sup>, 2006, p. 113). É o que determina o valor que uma obra literária possui, porque precisa haver uma conexão da obra com o público; e os estudos da recepção trabalharão sobre esse “novo”, que seria o olhar do leitor sobre a obra, no qual os formalistas russos deixavam de lado o efeito que ela causava.

Não se trata mais de uma estética de produção (autor-obra), mas sim de uma estética da recepção (relação do autor com a obra dentro de um contexto dado). E o que Jauss (1994) propõe é a recusa às teorias tradicionais dos gêneros, em contrapartida de uma análise da experiência do leitor ou da sociedade de leitores de um tempo histórico determinado. Efetivamente, Jauss (1994) se contrapôs aos formalistas e aos marxistas na condição de que o

---

<sup>9</sup> Correu-se o risco de aproximar, mesmo que de forma prevê, alguns pensamentos de Eagleton que reverberaram de maneira positivas na Teoria da Recepção, contudo, a crítica feita pelo teórico marxista Terry Eagleton enfatiza o viés ideológico. Para aquele, o leitor de Iser, já estando disposto a questionar suas crenças, corre o risco de ter apenas convicções provisórias. Portanto, Eagleton (2006) afirma que esse teórico, ao comentar que “um leitor com fortes compromissos ideológicos provavelmente será um leitor inadequado, já que tem menos probabilidade de estar aberto aos poderes transformativos das obras literárias” (2006, p. 85), passa a desconsiderar que “os leitores estão social e historicamente situados, e a maneira pela qual interpretam as obras literárias será profundamente condicionada por esse fato” (2006, p. 114), de acordo com Guidio (s/d). Dessa forma, Eagleton (2006) admite que Jauss, mais do que Iser, aborda o horizonte histórico, mas ressalta que a sua atenção se detém sobre o fator estético, impossibilitando-o de lançar um olhar mais demorado ao ambiente social dos leitores. Para ele, ambos os teóricos não responderam à questão determinante: qual a posição do leitor, subordinado a uma leitura parcial, entre tantas que podem ser feitas de um texto? O silêncio proporcionado pela questão produz uma conclusão comum às críticas feitas às teorias da recepção: o tipo de leitor idealizado por essas acaba sendo um ser isolado, intermediado pelo crítico que detém o conhecimento divino do texto.

leitor possui um valor estético para a obra. Contudo, ele não descartou o trabalho com a historicidade e a relação com o social que aqueles teóricos atribuíam à obra.

Então, não há como negar que “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”, (EAGLETON, 2006, p. 113). Mas também, como diz Eco (2008), é fundamental que o leitor leia o texto “como, de certa forma, ele foi feito para ser lido, onde se pode incluir a possibilidade de ser lido de maneira a permitir interpretações múltiplas” (ECO, 2008, p. 11). O texto tende a abranger análises sociológicas, históricas, psicanalíticas e hermenêuticas dentro de um contexto, não só literário, mas em um conjunto social. Ainda segundo Eagleton (2006):

[...] o leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições, e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto em si, realmente não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem (EAGLETON, 2006, p. 116, grifos do autor).

Dessa forma acontece o prazer estético, envolvendo a apropriação e a participação dos leitores em torno das obras literárias, percebendo suas próprias vivências nas (con)vivências doutrem, dando-lhes a oportunidade de interagir com o texto, rompendo com padrões tradicionais no momento de se fazer uma interpretação. Sendo assim, a estética da recepção faz a fruição do prazer e do conhecimento que o leitor adquire por meio dos diálogos com o texto, sabendo que a criação literária atua diante dele, dando-lhe um paradigma de comportamento e ao mesmo tempo libertando-o da passividade.

Portanto, entender a literatura apenas como a reprodução de autores e obras presentes em um espaço/tempo, reduz a sua teia de possibilidades a um ensino apenas para cumprir o conteúdo, que se restringirá à prática de “arquivar o que se deposita” (FREIRE, 2006, p. 38). Em tempos em que se convive cotidianamente com notícias falsas, escassez de diálogo, principalmente de caráter apaziguador, intolerâncias e indiferenças, a literatura é fundamental para expandir a consciência das pessoas que estão em amplo processo de formação. Se a literatura transforma, ela precisa também ser transformada e acompanhar as evoluções da sociedade para que não caia no descrédito. Por isso, é tão necessário que haja mudanças nas práticas de leitura. Talvez, com o leitor literário entrando no foco das discussões, análises e percepções, se consiga salvar o ensino de literatura nos ambientes escolares públicos (Educação Básica e Ensino Superior, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do DF.

Em suma, nesta tese, a literatura é vista como sendo institucional (crítica literária), em sua dimensão sociocultural (instrumento de intervenção social), em sua dimensão histórica (pertencimento a um povo/época/comunidade) e em sua dimensão estética (fruição, belo, prazer e forma/estrutura), além de ser discurso, perfazendo um conjunto de enunciados. Assim sendo,

a literatura envolve uma dimensão sociocultural, directamente decorrente da importância que, ao longo dos tempos, ela tem tido nas sociedades que a reconheciam (e reconhecem) como prática ilustrativa de uma certa consciência colectiva dessas sociedades; na literatura é possível surpreender também uma dimensão histórica, que leva a acentuar a sua capacidade para testemunhar o devir da História e do Homem e os incidentes de percurso que balizam esse devir; na literatura manifesta-se ainda uma dimensão estética que, sendo decerto a mais óbvia, conduz a um domínio [...] que a encara fundamentalmente como fenómeno de linguagem ou, mais propriamente, como linguagem literária (REIS, 2001, p. 22).

Esses aspectos ou dimensões em que se enquadra o texto literário, do ponto de vista de Reis (2011), deixam claro que a literatura não pode ser apenas caracterizada por uma linguagem bem elaborada. Ela se configura também por elementos socioculturais e históricos, trazendo em seu bojo a ilustração de uma determinada época, de um período histórico. Desta maneira, a literatura não pode ser apenas uma construção bem elaborada, mas deve também retratar os sujeitos de sua época ou épocas anteriores, com todas as suas angústias, desejos e formas de pensar. Tornou-se, assim, não apenas um material para ser estudado linguisticamente, mas também e, principalmente, uma obra viva em que toda vez que se relê encontra-se algo novo e representativo do ser humano.

### 2.3 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A leitura, como base rica de conhecimentos, deve ser potencializada, e “a leitura literária, por seu inevitável carácter sociocultural, deve ser fonte promotora de saberes diversos e presentificação do sujeito em sociedade” (SILVA; DERING; TINOCO, 2019, p. 378). A leitura, em sua dimensão individual, de acordo com Soares (1999), Rosa (2005) e Signori (2018), consiste em um conjunto de habilidades que abrange conhecimentos linguísticos e psicológicos, e também a decodificação de palavras escritas e a capacidade de compreensão.

Assim sendo, a leitura envolve habilidades de pensamento cognitivo e metacognitivo em uma atividade de decodificação dos signos linguísticos que compõem a escrita convencional, além da capacidade de interação do leitor com o mundo que o cerca. Portanto, “a leitura é uma prática, o ato de ler, uma ação, e o leitor, um ser humano, de preferência alfabetizado, ou pelo menos, habilitado à decodificação de sinais transmitidos pela escrita” (ZILBERMAN, 2017, p. 9).

Compartilhando a mesma perspectiva de Tinoco (2010; 2014), reitera-se a prática de leitura como um

[...] processo complexo e abrangente de decodificação de signos e de compreensão e inteligência do mundo, que faz rigorosa exigências ao cérebro, à memória e à emoção. Lida como a capacidade simbólica e com a habilidade de interação mediada pela palavra. É um trabalho que envolve signos, frases, sentenças, argumentos, provas formais e informais, objetivos, intenções, ações e motivações; envolve especificamente elementos da linguagem, mas também os da experiência de vida dos indivíduos (TINOCO, 2014, p. 51).

Para Zilberman (2011, p. 27-28), quando se discute o papel da leitura na sociedade, “é imprescindível mencionar a escola como seu principal veículo de difusão, uma vez que é irradiadora do conhecimento”. Não obstante, a autora destaca ser recorrente, também, que o ambiente escolar não dinamiza o processo, deixando a aprendizagem e as práticas de leitura menos orgânicas. Diante disso, a leitura acaba se tornando uma atividade obrigatória, e não de prazer. Em “raras vezes”, Zilberman (2001; 2008; 2011) enfatiza que o ambiente escolar, “com todo o seu aparato”, foi capaz de provocar “lembranças aprazíveis de leitura”.

Por sua vez, Sartre (2004), no livro *o que é literatura?* apresenta a leitura como sendo

um pacto de generosidade entre o autor e o leitor; cada um confia no outro, conta com o outro, exige do outro tanto quanto exige de si mesmo. Essa confiança já é, em si mesma, generosidade: ninguém pode obrigar o autor a crer que o leitor fará uso da sua liberdade; ninguém pode obrigar o leitor a crer que o autor fez uso da sua. É uma decisão livre que cada um deles toma independentemente. Estabelece-se então um vaivém dialético; quando leio, exijo; o que leio, então, desde que minhas exigências sejam satisfeitas, me incita a exigir mais do autor, o que significa: exigir do autor que ele exija mais de mim mesmo. Reciprocamente, a exigência do autor é que eu leve ao mais alto grau as minhas exigências. Assim a minha liberdade, ao se manifestar, desvenda a liberdade do outro (SARTRE, 2004, p. 46).

Assim, práticas de leitura implicam movimentar fatores que extrapolam os signos linguísticos, um aprender a desnudar os silêncios e os gritos suscitados pelos símbolos e

metáforas que conduzem os leitores aos infindáveis labirintos sugeridos pelas múltiplas linguagens que extrapolam a própria existência. Extrapolar, no sentido de viajar com a leitura, para outros universos que expandem paredes e muros.

Na conceituação instrumental e prática proposta por Marconi e Lakatos (2010), a leitura constitui um fator decisivo em diversos estudos, pois propicia a ampliação de conhecimentos, a obtenção de informações básicas ou específicas, a abertura de novos horizontes para a mente e para o cotidiano dos leitores, a sistematização do pensamento, o enriquecimento de vocabulário e o melhor entendimento do conteúdo das obras. Sendo assim, é necessário ler muito, continuada e constantemente, pois a maior parte dos conhecimentos é obtida por intermédio de práticas de leitura: ler significa conhecer, interpretar, decifrar, distinguir os elementos mais importantes dos secundários e, optando pelos mais representativos e sugestivos, utilizá-los como fonte de novas ideias e do saber, através dos processos de busca, assimilação, retenção, crítica, comparação, verificação e integração do conhecimento. Dessa forma, a leitura é, antes de mais nada, “[...] um dispositivo potencial baseado no qual o leitor, por sua interação, constrói um objeto coerente, um todo. [...] O sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura” (COMPAGNON, 2010, p. 147).

No livro *A leitura*, Jouve (2002) define a leitura, metaforicamente, como uma viagem. Assim sendo, o autor, ao sintetizar a prática de leitura, a compreende como uma entrada insólita em outra dimensão que, na maioria das vezes, enriquece a experiência, e permite aos leitores, em um dado momento, desprenderem-se dessa realidade para o universo da ficção, e em um outro momento, de maneira ainda mais surpreendente, voltar ao real, inebriado do fictício. É nesse *ir e vir* que, conforme o autor, a questão se esclarece:

Ao ler um romance, aceitamos esquecer por um tempo a realidade que nos cerca para nos ligarmos novamente com a vida da infância na qual histórias e lendas eram tão presentes. Ao acordar o eu imaginário, normalmente adormecido no adulto acordado, a leitura nos leva de volta ao passado (JOUVE, 2002, p. 115).

Ao falar da importância da leitura, é interessante pensar em quando e como se inicia essa prática. Freire (1989) consegue resumir essa ideia, quando lembra que



[...] desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes mesmo de aprender a ler e a escrever palavras e frases, já estamos "lendo", bem ou mal, o mundo que nos cerca. Mas este conhecimento que ganhamos de nossa prática não basta. Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos (FREIRE, 1989, p. 40).

Sabe-se que a leitura possibilita às pessoas ampliar seus conhecimentos de mundo, melhorar seu desempenho na articulação da oralidade e escrita, reconstruir significados, ampliar horizontes, libertar-se das alienações, construir-se enquanto cidadão crítico-reflexivo e ético. A leitura de literatura ensina muito mais aos leitores do que o que está escrito em seu conteúdo, pois ensina a ter uma visão diferente sobre as coisas, a pensar diferente, a ter a capacidade de questionar. As práticas de leitura ensinam a falar e a escrever, ao ponto que se adquirem novas palavras e, conseqüentemente, se enriquece o vocabulário pessoal. O conhecimento advindo da leitura é transformador, e a partir dele a pessoa pode modificar seu papel social e atuar em prol de suas crenças e valores. Desta forma,

a leitura é um ato de deciframento que requer uma expressão, valendo-se da linguagem – verbal, imagética, performática – que, da sua parte, conta com um código coletivo, o qual, também ele, exige um componente coletivo ou comunitário, e é sobre esse patamar que se edifica o diálogo que embasa o funcionamento da sociedade e da cultura. Eis por que o reconhecimento do caráter dialético do leitor não impede o entendimento das formulações advindas da relação de um sujeito com um objeto de leitura, acionando os mecanismos de circulação do saber. Desse caráter dialético advém a polifonia da leitura, pois, em cada sujeito leitor, identifica-se uma composição heteróclita de saberes oriundos de experiências pessoais, histórica individual e coletiva, memória e inserção a uma comunidade, preferências e influências – identificam-se, enfim, as intervenções mútuas entre ser humano e mundo (ZILBERMAN, 2017, p. 30).

Sendo assim, é possível depreender que a leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social – tendo em vista que se manifestam nela características intelectuais individuais, memórias e história, como exemplificado por Signori (2018). Por outro lado, a leitura também pressupõe um significado construído e compartilhado por todas as pessoas, em um processo sócio-histórico, como já percebido em Vygotsky (2002).

Cosson (2016, p. 47) também discute a leitura nos ambientes escolares, ao assegurar que “[...] a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico [...]”, pois

[...] ela é constituída por um conjunto de sistemas. Trata-se, pois, de um polissistema, que compreende as várias manifestações literárias. Esses sistemas, em conjunto com o sistema canônico, precisam ser contemplados na escola, assim como as ligações que mantêm com outras artes e saberes. É essa a visão mais ampla da literatura que deve guiar o professor na seleção das obras (COSSON, 2016, p. 47).

Iser (1996) elucidada sobre o fato de a leitura ser complexa para o leitor. O texto é um exemplo de sugestões estruturadas para a fruição da imaginação do leitor. Logo, o sentido pode ser captado apenas como imagem, o sentido não é algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado. Assim sendo, o leitor, ao realizar os atos de apreensão, produz uma situação para o texto; e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre o sujeito e o objeto, de acordo com Dias (2017).

Consequentemente, Iser (1996) pensa a leitura como um processo que desloca as tradicionais perspectivas da interpretação, em que há um autor e/ou um texto absolutos que determinam seus caminhos de entendimento, embora acredite que ao ler, o leitor seja “forçado a converter a imagem material do texto a uma imagem virtual desse texto, em que, por esse princípio, essa realidade virtual produziria sentidos” (ISER, 1996, p. 9). Esse é o processo que o teórico alemão chama de *interação entre texto e leitor*, relação em que se observa a interseção entre a visão de mundo do leitor e o repertório do texto. A partir dessa interação se obtém o *preenchimento dos espaços vazios do texto*, outro conceito de Iser (1996). Sendo assim, conforme Tragino (2013), tem-se uma estrutura de afeto, na qual o leitor imerso no polo estético do texto recuperaria desse uma composição interpretativa subentendida, que sem a prática de leitura, o texto por si não alcança. Assim sendo,

[...] são imensuráveis as conexões possíveis que figuram no universo literário e na relação da leitura como prática social. Neste sentido, cabe à sociologia da leitura, estudar o público, enquanto fator ativo no processo literário, com suas preferências e compreender a sua intervenção direta na circulação e na produção de textos (Ribeiro, 2017, p. 96-97).

Logo, ainda de acordo com essa autora, não se pode deixar de acreditar que pequenas marcas pretas sobre a folha branca podem ser capazes de emocionar, ao mesmo tempo em que podem abrir o entendimento e a inspiração de tal forma que é possível reorganizar a própria existência e, enfim, a conexão com o mundo.

A leitura é um meio primordial para a construção de um indivíduo atuante na sociedade, por isso “é muito importante que o gosto pelo ato de ler se faça presente em nossas

práticas diárias”. E “quando se vive numa sociedade que está em constantes transformações, isso se torna algo necessário a todos” (COSTA; AQUINO, 2017, p. 149). Entretanto,

[...] o gosto pela leitura não é natural, espontâneo, fruto da simples vontade ou de uma aprendizagem autodirigida pelo prazer. O desenvolvimento do gosto se relaciona com experiências culturais e intelectuais advindas de relações sociais complexas. Gostar de ler não é um comportamento intrínseco ao indivíduo, mas pode ser estimulado na medida em que o indivíduo se constrói como leitor, como por meio de uma mediação favorável (SIGNORI, 2018, p. 132).

Dito isso, entende-se, nesta pesquisa, que a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos e impõe muito mais que uma simples decodificação dos sinais gráficos. Tem-se, assim, o leitor como um dos sujeitos da interação, participe que busca recuperar, interpretar e compreender o mundo à sua volta, mediado por práticas de leitura, conforme ideias de Costa e Aquino (2017) e Silva (2015c).

Tanto Llosa (2004) quanto Todorov (2009) afirmam que a literatura é mais que um simples entretenimento, uma distração ou uma enganação. A literatura, em todas suas manifestações, cumpre sua tarefa de humanizar, como afirma Candido (2011) e ajuda a viver melhor, já que embeleza e dá sentido ao mundo (TODOROV, 2009). Mas para que isso possa acontecer, é preciso que os leitores aceitem o pacto proposto pelo autor na obra (SARTRE, 2004), pois, segundo Bakhtin e seu Círculo (2010, p. 279), “a obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva”. E como tal, a leitura precisa ser vista em uma perspectiva de interação dos sujeitos leitores com a obra e não como objeto a ser dissecado sob procedimentos analíticos que afugentam a magia e a poeticidade da obra.

Jauss (1994) revela que os critérios de recepção e os efeitos produzidos nos leitores são importantes para determinar a qualidade da obra literária. Portanto, para que a obra produza seus efeitos sobre os leitores e, conseqüentemente, sobre o mundo em que estes estão inseridos, é preciso que a obra seja capaz de interagir com os leitores. Essa interação é descrita por Barthes (1987) como sendo mais que um diálogo. O autor propõe uma relação de fetiche, de sedução e de sensualidade.

Para Oliveira e Suassuna (2008), a leitura é uma atividade de associação lógica, ou seja, ler não é apenas decifrar pensamentos, mas perceber a associação lógica dos fatos, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as ideias e as intenções do autor. É também relacionar o que foi compreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os

conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. Reverberando esse pensamento, Ferronato (2008) descreve assim o papel da interação advindo de práticas de leitura com o meio social:

A leitura não está restrita apenas ao código escrito, mas à toda espécie de linguagem mediadora do processo de interação entre leitor e a realidade social que o circunda, que lhe permite conviver socialmente. Como, ao longo dos anos, a leitura tem sido colocada em planos inferiores, aos alunos que frequentam os bancos escolares, assim como os analfabetos, muitas vezes não são capazes de participar ativamente das decisões sociais por não possuírem uma visão crítica da realidade social (FERRONATO, 2008, p. 67).

Assim, essa prática vai mais além, pois faz parte de toda a vida do indivíduo participante do meio social, que se comunica e constrói visões de mundo, sendo capaz de expressar e defender seu ponto de vista. Portanto, uma má formação em leitura traz consigo uma série de implicações na vida de uma pessoa, pois possivelmente essa não saberá fazer uso de todas as ferramentas que a leitura pode lhe proporcionar, como bem esclarecem Costa e Aquino (2017) e Silva (2015b; 2015c). Cosson (2014), em seus apontamentos sobre a importância da leitura nas diversas modalidades de ensino, expressa que:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa (COSSON, 2014, p. 27).

A leitura é, sem dúvida, uma prática social e, por assim ser, promove e potencializa o diálogo entre conhecimentos: repassados pelos diversos tipos de textos e em diferentes plataformas, dos leitores e da conversa que ambos mantêm incessantemente. Deste modo, a leitura não se restringe apenas à decodificação de palavras e frases, como Dering e Silva (2017) apontam, mas promove um diálogo incessante entre textos e leitores. Portanto, “a leitura do texto literário amplia, de modo especial, o nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais, e como seres humanos” (PROENÇA FILHO, 2017, p. 175). Portanto,

a leitura pode acontecer como um ato individual, particular, que se efetiva no silêncio, e nos espaços secretos e íntimos, ou como prática coletiva, comentada, realizada em reuniões em encontros públicos e serões. Pode ser leitura de um livro do começo ao fim ou uma atividade fragmentada, quebrada, descontínua. Pode ser leitura de texto, de figuras, fotos, quadrinhos (MAZZA, 2013, p. 623).

Deve-se ressaltar, então, que a leitura é algo muito amplo. Não pode apenas ser considerada como uma interpretação dos signos do alfabeto, como elucidado anteriormente nesta seção. Ela produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na compreensão do mundo no qual o sujeito está inserido. Tal aprendizagem está associada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacidade dentro da sociedade, como, por exemplo, atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade, seja dentro do seio familiar ou nos ambientes de trabalho e de escolarização.

Na próxima seção, adentrar-se-á no tema de sujeitos reflexivos, pois acredita-se que a reflexão crítica parte da premissa de que uma formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar suas realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-las, conduzindo aprendentes e professores a uma maior autonomia e emancipação.

## 2.4 SUJEITOS REFLEXIVOS

*A reflexão só é reflexão se aponta para a prática.*

Paulo Freire

Continuando a oferecer insumos a esta tese, serão aqui trabalhadas as caracterizações dos sujeitos (professoras) envolvidos na prática de leitura e para tal as formadoras de leitores e a literatura como mediadores dessa apropriação. Partir-se-á dos pressupostos de Ortiz-Alvarez (2015) e Silva (2014; 2017a), reverberando a primeira autora, sobre competência reflexiva no que tange ao posicionamento das professoras como profissionais da linguagem, reflexivas em suas práticas, conjuntamente com a definição de Perrenoud (2000; 2008), de Freire (1996; 2002; 2003; 2006) e de Silva (2015a; 2015b; 2015c), de acordo com o tema em tela. Esses autores discorrem sobre o professor reflexivo em Educação, de forma heurística, e no caso desta tese, das professoras do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília para

elucidar os papéis de cada participante nesse processo de tomada de consciência, que consiste, de acordo com Perrenoud (2008), em

[...] um procedimento ou hábito que pode orientar uma ação precisa e adequada, porém, ela só se tornará eficaz, ágil e segura após um treinamento que, de alguma maneira, transforme o conhecimento procedimental em esquema.<sup>10</sup> [...] O sujeito não tem acesso direto aos próprios esquemas; ele constrói uma representação dos mesmos que passa por um trabalho de tomada de consciência. [...] um esquema é resultado da transformação progressiva de um procedimento em rotina, o trabalho reflexivo pode fazer com que ele seja lembrado (PERRENOUD, 2008, p. 150-152).

Assim, uma elaboração reflexiva e metacognitiva só tem sentido se propicia ao participante certo domínio do seu inconsciente prático. De que é válido saber como se funciona se não se consegue mudar? A esperança de aprender algo sobre o inconsciente prático é o principal motivador da tomada de consciência. Se essa esperança não se concretiza, o sujeito não tem nenhum motivo para persistir. Quando um procedimento é incorporado e se torna rotineiro, pouco a pouco se deixa de tomá-lo como referência, conforme indicações de Silva (2014; 2105a; 2017a). Desta forma, o

[...] posicionamento é ponto de partida da atuação do professor que, enquanto docente, promoverá o cotejo entre o patrimônio de cada leitor com a patrimônio social, histórico, político do grupo ou do público com o qual interage, considerando que a obra literária é igualmente esse outro sujeito em que o jogo entre o individual – a criação e a inovação – é o coletivo, traduzido pelos códigos estéticos, ideológicos, tradicionais e canônicos, expõe-se a cada momento em que se dá o contato com ela (ZILBERMAN, 2017, p. 31).

Pretende-se situar as professoras-pesquisadoras (re)analisadas nesta tese de acordo com estes paradigmas: *professor reflexivo* no exercício de suas *práticas reflexivas*. Entretanto, antes de entrar no mérito das análises nesta pesquisa, é interessante salientar que a *Epistemologia da Prática Reflexiva* ou corrente do *Professor Reflexivo*, como perspectiva teórico-metodológica para a formação de professores, emergiu de um movimento mundial de reformas educacionais no final da década de 1980 e início da década de 1990. Essa perspectiva foi proposta por estudiosos que discutiam a formação inicial e continuada de professores em

---

<sup>10</sup> Define-se *esquema*, neste estudo, como sendo “a organização invariável da conduta por um determinado tipo de situações” apresentado por Vergnaud (1990, p. 136, *apud* PERRENOUD, 2008, p. 147).

diversas localidades, tais como Schön (2000) e Zeichner (1993) nos Estados Unidos, Pérez Gómez (1992) na Espanha, Nóvoa (1992) e Alarcão (1996) em Portugal, dentre outros.

Os autores que teorizam e propõem uma prática reflexiva na formação de professores se reportam a John Dewey (2012) para fundamentar os pressupostos de sua teoria. Isso pode ser constatado nos escritos de Zeichner (1993), em que comenta sobre as origens do termo “prática reflexiva” nos Estados Unidos da América. Ele explicita que “no princípio deste século [XX], John Dewey fez uma importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. Grande parte do que Dewey disse sobre esse assunto foi dirigido aos professores e continua relevante nos anos noventa” (ZEICHNER, 1993, p. 17, acréscimo deste pesquisador). A relevância não perdeu terreno nos estudos acadêmicos, neste início de século XXI, sobre a formação inicial e continuada dos profissionais de Educação e Letras e de Ciências Humanas, em geral, inclusive as formadoras de leitores e professores de literatura.

A formação de professores, dentro da epistemologia da prática, tem sua raiz em Dewey (2012). Dele deriva “a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua prática, na expectativa de que a reflexão será um desenvolvimento do pensamento e da ação” (GARCÍA, 1992, p. 60).

Em linhas gerais, Dewey (2012) considera o ato de pensar como característico do ser humano e, por sua vez, o diferencial entre esse e os outros seres vivos. Afirma que a origem do pensamento é uma perplexidade, confusão ou dúvida; e para ocasioná-lo, é preciso que algo o provoque. Portanto, o “problema a resolver determina o objetivo do pensamento e esse objetivo orienta o processo do ato de pensar” (DEWEY, 2012, p. 14).

Para que se desencadeie o ato de pensar, é necessário que haja um fator motivador. Ao buscar explicitar o conceito de pensamento reflexivo, que tem por objetivo sempre chegar a uma convicção, Dewey (2012) afirma que o

[...] pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda a crença ou espécie hipotética de conhecimentos, exame efetuado à luz dos argumentos que apoiam a estas e das conclusões a que as mesmas chegam. [...] para firmar uma crença em uma sólida base de argumentos, é necessário um esforço consciente e voluntário (DEWEY, 2012, p. 8).

É a partir desses pressupostos teóricos que os autores elaboraram *a epistemologia da prática reflexiva*, estabelecendo a relação entre pensamento reflexivo e formação docente e entendendo que existem distinções entre o ato de pensar e o pensamento reflexivo. Mostrou-se que esse último compreende uma forma mais complexa de pensar que exige um processo

investigativo, no qual se valorizam os meios para solucionar um problema, como vislumbram as pesquisas de Silva (2014; 2015a; 2015b; 2015c) e Ortiz-Alvarez (2015). É de se perceber que Dewey (2012) traz à baila uma importante contribuição à prática pedagógica quando aponta que

[...] o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consiste em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento. Pensar é o método de se aprender inteligentemente, de aprender aquilo que se utiliza e recompensa o espírito (DEWEY, 2012, p. 167).

O referido autor apresenta uma forma de ensinar e aprender por meio do ensino reflexivo. A problematização motiva a ação reflexiva e o pensamento de forma a torná-los fonte de conhecimento e desenvolvimento da inteligência. Dewey (2012) e Silva (2014) afirmam a necessidade de educar o pensamento como forma de superação da sua forma rudimentar rumo ao pensamento reflexivo. No entanto, o desenvolvimento da prática reflexiva só pode ocorrer a partir da necessidade de solução de um problema, que pode vir à tona por meio da experiência.

As indagações sobre a questão da construção das práticas de leitura no ensino de literatura, passando pela formação dos profissionais da linguagem (professoras), têm sido preocupação constante dos Centros de Formação (graduação, pós-graduação, cursos de extensão, treinamento, aperfeiçoamento, dentre outros) ao longo do século XX e do começo do século XXI. Assim, a “formação não é mais transmissão de conteúdo, mas a construção de experiências formativas pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem”, como bem exemplificado por Perrenoud (2008, p. 78). Neste sentido, mostra-se essencial não esquecer que a capacidade de refletir sobre a prática é a mola propulsora para o desenvolvimento profissional.

A reflexão só emerge na vida de um professor quando há uma possibilidade de abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. É importante salientar, conforme afirma Ortiz-Alvarez (2015), que a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem e reflexão.

É fundamental que o professor da linguagem seja visto como um profissional em formação contínua que precisa estar sempre se atualizando, não só para refletir um mundo em constante mutação ou compreender essa fluidez das ideias sociopolíticas da atualidade, mas também para ser capaz de provocar mudanças na sua área de atuação, assim como em outros profissionais e nos aprendentes. Segundo Ortiz-Alvarez (2015, p. 12), “a prática profissional



competente se constrói em torno do conhecimento na ação e seu desenvolvimento depende da reflexão em uso”.

Assim, essa reflexão vai depender de como se entende a relação com os aprendentes e de como se entende também a Educação e o ensino de literatura. Ao ver esse processo educacional como uma concepção bancária, de acordo com Freire (2003), o professor “deposita” o conhecimento que possui na cabeça do aprendente ao (re)transmiti-lo. Projeta-se, assim, o aprendente como cliente, em uma perspectiva de prestação de serviços.

Se ao invés de se entender a Educação e o ensino-aprendizagem de literatura como um sistema bancário, compreende-se o ensino como troca entre aquele que ensina e aquele que aprende, em uma situação de interação. Assim, o professor aprende com os aprendentes e esses aprendem com o professor e com outros aprendentes. Não há então um *único* prestador de serviços nem clientes, porque todos são vistos como prestadores de serviços e todos são clientes uns dos outros, de acordo com Silva (2014; 2017a). Para tal, não se deve esquecer que a capacidade de refletir sobre a prática é parte inerente ao desenvolvimento profissional (ORTIZ-ALVAREZ, 2015).

Aprofundando no campo da prática reflexiva e dos sujeitos (professores e aprendentes) que interagem *na e pela* reflexão, parte-se do pressuposto de que todos os seres racionais conscientes são dotados de reflexão. Assim, defende-se o termo *reflexividade*, segundo Libâneo (2006), como uma autoanálise sobre suas próprias ações, que podem ser feitas sobre suas próprias práticas ou de outrem, levando não só ao pensamento reflexivo, mas também a ações de mudanças de processos e de agir.

Nessa mesma linha de reflexividade ou reflexão crítica, Freire (2002) traz uma definição do conceito baseado no processo *ação – reflexão – ação*, objetivando com isso dar mais consciência sócio-histórico-política aos participantes (professores e aprendentes). Desta forma,

[...] a reflexão é só legítima quando nos remete sempre ao concreto, cujos fatos buscam esclarecer, tornando assim possível nossa ação mais eficiente sobre eles. Iluminando uma ação exercida ou exercendo-se, a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve a uma nova reflexão (FREIRE, 2002, p. 135).

Logo, o pensamento e a prática reflexivas no agir, refletir e (re)agir se tornam cíclicas e infinitas; surgem da mente e são capazes de julgar como cada passo deve ser tomado em cada situação particular. Não há regras nem tempo para isso, pois tudo depende do contexto

interacional em que eles ocorrem. Assim, a percepção é que irá guiar as diferentes ações reflexivas, como elucidado por Silva (2014; 2017a).

Ortiz-Alvarez (2015) concebe e enumera três significados distintos de reflexividade que, de uma maneira ou de outra, perpassam as definições dos autores supracitados. No encadeamento da autora, tem-se a

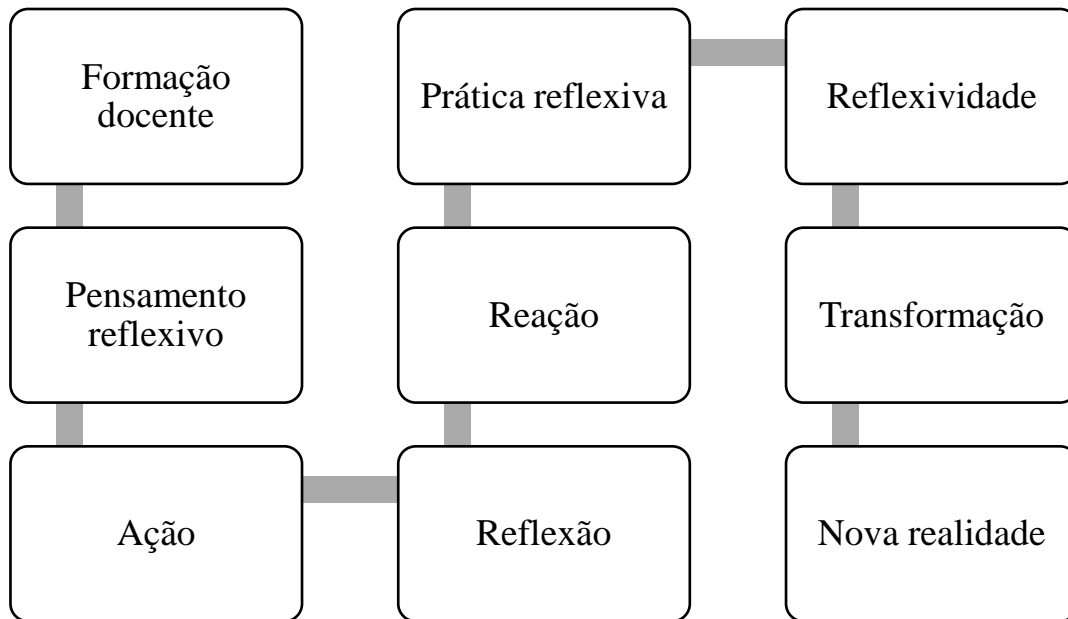
1. reflexividade como consciência dos meus próprios atos, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de eu pensar sobre mim mesmo, pensar sobre o conteúdo da minha mente. Penso sobre minhas ideias, as examino, as modifico, ou seja, a reflexão me leva a formar uma teoria, um pensamento que orienta a minha prática. É o que chamamos de *reflexão interior, exame de consciência sobre os atos praticados*. [...] 2. reflexão é a relação direta entre a minha reflexividade e as situações práticas. Neste caso, a reflexividade não é introspecção, mas algo imanente à minha ação. Ela é um sistema de significados decorrente da minha experiência, formado no decurso da minha experiência, ou seja, a minha capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta externa [...] A partir dessa reflexão, eu defino meu modo de agir futuro. Sendo assim, a reflexão está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e a sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer. [...] 3. reflexão dialética. Há uma realidade dada, independentemente da minha reflexão, mas que pode ser captada pela minha reflexão. Essa reflexão ganha sentido com o agir humano. Mas é preciso levar em consideração dois fatos. Primeiro, essa realidade, o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas é uma realidade em constante movimento. Por outro lado, essa realidade é captada pelo meu pensamento, cabe ao pensamento, à teoria, à reflexão captar o movimento dessa realidade, isto é, suas relações e nexos constitutivos, e construir uma explicação do real. A realidade assim é uma construção teórico-prática (ORTIZ-ALVAREZ, 2015, p. 13-14, grifos da autora).

A reflexão requer, então, uma deliberação e análise de concepções sobre o ensino como forma de ação baseada na modificação dessas concepções. Alguns modelos de reflexão exigem uma adequada base de experiências e conhecimentos, já que refletir sobre teorias pessoais pressupõe que o indivíduo tenha internalizado um sistema de ideias empíricas, ou não, sobre o ensino-aprendizagem. Pode-se observar que todos esses autores aqui mencionados reconhecem que existem vários níveis de consciência da reflexão, seja ela realizada antes, durante ou depois da ação.

Por fim, considera-se o ato de refletir como sendo um ato voluntário inspirado por indagações conscientes, que, na maioria das vezes, tentam responder sobre o fazer dos profissionais da linguagem. Trata-se, portanto, de um processo provocado por concepções implícitas guiadas pela racionalidade, pelo embasamento teórico e pela compreensão crítica de determinados eventos sócio-histórico-políticos.

Por conseguinte, esse ato é visto aqui também como o pensar sobre possíveis soluções para situações problemáticas que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem de literatura e práticas de leitura. Para entendimento do processo de aprimoramento do pensamento reflexivo dos professores, elaborou-se a Figura 3 - Epistemologia da prática reflexiva, que recapitula a ideia de sujeitos reflexivos defendidos nesta tese.

**Figura 3 - Epistemologia da prática reflexiva.**



Fonte: **Elaboração deste pesquisador.**

No intuito de reflexão e de descobertas, os professores devem interagir com os seus aprendentes, aceitar suas sugestões e opiniões, construir junto com eles o significado social das suas práticas, investigando-as como oportunidades de desenvolvimento profissional que reforçam o pressuposto subjacente de que, ao desenvolvê-las, o ensino-aprendizagem pode ser melhorado e novas realidades e oportunidades surgirão, como explanado por Silva (2014; 2017a).

O ensino de literatura e práticas de leitura não é um território neutro do saber, mas pode representar um campo fértil de atuação crítica, propositiva e democratizante. Afinal, é a área, por excelência, que permitirá ao aprendente das classes populares o contato com outras culturas, uma abertura importante para o acesso ao conhecimento universal acumulado pela humanidade. Isso, é claro, se os professores tiverem a consciência da seriedade do seu trabalho e da responsabilidade que é educar através das línguas e das literaturas que ensinam.

A tarefa dos professores de literatura aponta justamente para este caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar práticas de leitura que podem ser, para a maioria da população, e especialmente para os aprendentes que frequentam a rede pública de ensino, a oportunidade de intercâmbio cultural, o alargamento das várias possibilidades de expressão e comunicação, a janela aberta para o mundo. Deve-se pensar em preparar os futuros formadores para que planejem e promovam, no ambiente de ensino-aprendizagem, situações em que o aprendente estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos.

No âmbito dessa possibilidade de reflexão sobre o ensino-aprendizagem de literatura, faz-se necessário permitir que o impulso, a intuição e a rotina se transformem em ações orientadas pelo pensamento crítico e, com isso, em entendimento mais aprofundado da relação entre os próprios comportamentos de ensino-aprendizagem e seus respectivos impactos sobre os aprendentes, segundo Silva (2014; 2017a).

No próximo capítulo (*os fertilizantes*), adubando e trazendo mais insumos para as reflexões como professor-pesquisador crítico-reflexivo aqui nesta tese, serão abordados a metodologia e os instrumentos de pesquisa utilizados, bem como suas características e o posicionamento frente a eles na busca do jardim de flores com seus perfumes e frutos, objetivo e desejo desta pesquisa.

### 3 OS FERTILIZANTES

*Não há verdade porque tudo é uma questão de interpretação.*

Jean Grondin

Apresentam-se, neste capítulo, as características da pesquisa qualitativa na modalidade de análise exploratória repensada na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006), Spink (2013), Barros (2015) e Silva (2017b). E assim, faz-se uso da Sociologia da Leitura, de Barros (2014), Horellou-Lafarge e Sergré (2010) e Ribeiro (2017), como o referencial metodológico adotado para a pesquisa apresentada nesta tese. Já os instrumentos – os questionários semiestruturados<sup>11</sup> –, foram aplicados às participantes, de acordo com Rosa e Arnoldi (2008), Vieira (2009) e Silva (2016b).

Quanto à prática de pesquisa em si, e sua incondicional importância, “o pesquisador observa o mundo de maneira diferente, buscando ir além do senso comum, pois procura em suas visões explicação para os mais variados fenômenos” (TEZANI, 2004, p. 3). Assim, o papel do pesquisador é o de servir como veículo inteligente e ativo entre determinado conhecimento acumulado em uma área e suas novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). Segundo Lüdke e André (2013, p. 1), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, realizando, assim, o pensamento e a ação no desenvolvimento de uma pesquisa.

Logo, toda pesquisa constitui um processo inacabado: não concluído e não concludente, de acordo com Serrano (2011). Não concluído porque nenhuma pesquisa jamais se esgota em si mesma. Pode ser feita de outra forma, segundo outros critérios, a partir de enfoques diferentes. Toda vez que se pesquisa, priorizam-se determinadas opções em lugar de outras. Estabelecem-se categorias, atribuem-se prioridades. Portanto, advoga-se aqui que se tenha uma base, o solo fértil do qual partem todas as pesquisas subsequentes, partilhando-se com elas, plenamente, ou não, idêntico objeto de estudo.

---

<sup>11</sup> Foram elaboradas perguntas em plataforma digital de livre acesso e manipulação pelo autor da tese e dirigidas às participantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa durante o prazo deste estudo. Ao responder e reenviar o questionário semiestruturado respondido, as participantes aceitaram, tacitamente e via ciência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e também em anexo na plataforma digital e nesta tese, participar da pesquisa.

Pesquisar é buscar informação, é tentar entender um fenômeno, observar um fato e buscar as possíveis razões para sua existência, para assim construir ciência que poderá ser usada no futuro, como certificam Gonçalves (2005) e Silva (2019), os quais sinalizam que pesquisar significa encontrar novos saberes científicos que permitam o avanço da ciência, ao mesmo tempo que se soluciona uma dificuldade que não se pode resolver empiricamente, mas apenas por meio de estudo conceitual e prático, com base em fontes de informação diversas e aplicadas. Existem várias modalidades e tipos de pesquisa, e muitos são os critérios para classificá-las. No estudo realizado nesta tese, adota-se como perspectiva a natureza da pesquisa exploratória de cunho qualitativa.

### 3.1 PESQUISA QUALITATIVA EXPLORATÓRIA

Nas universidades e em outros ambientes escolares, as pesquisas precisam ter objetivos compatíveis com pelo menos parte do conhecimento existente e obedecer a métodos consagrados pelo uso. Em princípio, os pesquisadores começam seus trabalhos com base em algum interesse por determinado aspecto do mundo. Entretanto, conduzir uma pesquisa e chegar a bom termo é tarefa para quem tem conhecimentos consistentes acerca das teorias científicas da área, pois,

a pesquisa é um procedimento utilizado para estudar e desvendar questões de ordens prática e intelectual na medida em que ofereça respostas satisfatórias para determinados problemas, fazendo uso de uma vasta quantidade de fases que vai desde a elaboração do problema de pesquisa até a apresentação dos resultados obtidos (FARIAS; SANTANA; CUNHA, 2020, p. 49).

Cada ciência possui uma gama de sistemas metodológicos próprios que, unindo-se uns aos outros e de forma ordenada, conduzem a investigação científica a resultados satisfatórios. Dessa forma, deve-se “considerar que é relevante a verificação de que todo pesquisador consciente deve saber como selecionar e utilizar adequadamente as técnicas científicas para que os resultados obtidos sejam realmente fidedignos” (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 7).

Para Ander-Egg (1995, p. 28), a pesquisa é um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. A pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método do

pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.

Nesse sentido, o pesquisador desenvolve um processo de interpretação dos dados construídos, buscando, de igual modo, compreender os fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto. Além disso, a pesquisa de cunho exploratória proporciona “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] Seu planejamento é [...] flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. [...]” (GIL, 2008, p. 41). Logo, a tese de doutorado “constitui um trabalho original de pesquisa com o qual o candidato há de demonstrar que é um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina à qual se dedica” (ECO, 2008, p. 25).

Na prática, porém, a pesquisa científica – como toda atividade humana – fica entre o ideal e o possível, de acordo com Vieira (2009) e Silva (2016b). Existe grande variedade de técnicas ou de caminhos que, em princípio, podem ser escolhidos pelos pesquisadores para suas pesquisas chegarem a bom termo. Portanto, esta tese filia-se a pesquisa qualitativa na qual

o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas *exploratória*, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados (VIEIRA, 2009, p. 5-6, grifos da autora).

A pesquisa qualitativa exploratória, por possuir um conjunto crescente de opções metodológicas, assume um papel de destaque quanto à sua prática social, aumentando as responsabilidades dos pesquisadores durante o processo da pesquisa. Nesta perspectiva, uma investigação qualitativa exploratória reflete uma relação dual, em que tanto pesquisadores quanto os participantes da pesquisa colaboram ativamente no processo de produção de sentidos, em uma constante interação, de acordo com Spink (2013). Logo, fazer pesquisa requer o confronto entre dados, evidências e informações coletadas sobre determinado tópico, assim como o conhecimento teórico acumulado a respeito dele, como defendem Lüdke e André (2013).

Desta forma, o processo de pesquisa qualitativa exploratória contempla três conjuntos de decisões, relacionadas com ontologia, epistemologia e metodologia. Nesse contexto, conforme asseveram Denzin e Lincoln (2006, p. 32-33), o pesquisador percebe o mundo como “um

conjunto de ideias, esquemas (teorias, ontologia), bem como uma série de questões (epistemologia), as quais são examinadas em aspectos específicos (metodologia, análise)". Seguindo essa linha de raciocínio, Barros (2015) considera que

[...] na pesquisa qualitativa, a realidade é subjetiva e múltipla, sendo, nesse caso, diferente para cada pessoa. O pesquisador interage com o objeto e sujeito, com objetivo de construir significados. Os valores pessoais, ou seja, a visão de mundo do pesquisador acaba fazendo parte do processo (BARROS, 2015, p. 101).

Em vista disso, a ciência deve servir para revelar algo que sirva para transformar a realidade social. Porém, a realidade adota dimensões profundas, as quais não são diretamente observáveis, segundo Barros (2015) e Silva (2017b).

Portanto, de acordo com Lüdke e André (2013) e Ferreira (2019), na pesquisa qualitativa de perspectiva exploratória permite-se (re)construir processos e as relações que constroem a experiência do ambiente em seu cotidiano e possibilita atentar para os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um dado grupo social. Nesse sentido, é caracterizado pelos seguintes procedimentos: observação participante e colaborativa do pesquisador; entrevista e análise de documentos; interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa; ênfase no processo e não no produto final; atenção reservada ao significado, com a perspectiva que os sujeitos têm de si e da realidade a que pertencem, no caso desta pesquisa o curso de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília.

Há nessa perspectiva metodológica de pesquisa, um plano aberto e flexível, pois conforme o cotidiano é observado e descrito, as hipóteses podem ser reformuladas, proporcionando novas descobertas. Sendo assim, pode-se considerar que “a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador” (MINAYO, 2013, p. 22).

Corroborando essa ideia, observa-se, nas pesquisas qualitativas, que a realidade é compreendida como fluente e contraditória; e os processos de investigação são vistos como dependentes das concepções, valores e objetivos do pesquisador, como defende Chizzotti (2018). Seguindo a mesma lógica, Moura Filho (2000) destaca que esse tipo de pesquisa enfatiza a natureza da realidade socialmente construída, a relação entre o pesquisador e o contexto, e as restrições que podem ocorrer.

Norteando-se por essas questões, tenciona-se oferecer não apenas reflexões importantes para quem se interessa pelos estudos educacionais literários e práticas de leitura,



mas também por um modelo tridimensional de análise (formadoras de leitores, leitores e Ensino Superior público do DF). Assim, o objetivo, no desenvolvimento desta pesquisa, é apresentar uma contribuição sólida e propositiva para esses estudos, sob a perspectiva crítico-reflexiva. Assim sendo, Denzin e Lincoln (2006) explicam que a pesquisa qualitativa exploratória

[...] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 17).

Diante dessas reflexões, decidiu-se, neste estudo, partir de uma visão exploratória em que os dados coletados são, predominantemente, os relatos dos questionários semiestruturados, e os textos são interpretados com base na Sociologia da Leitura. A razão dessas escolhas é que se busca elucidar os significados para que as participantes (formadoras de leitores na rede pública de Ensino Superior – do Distrito Federal) possam conhecer, refletir e discutir suas ações no desenvolvimento de práticas de leitura no ambiente formal de ensino de literatura. Remete-se, assim, a questões importantes e às representações sociais (LÜDKE; ANDRÉ, 2013) relacionadas às práticas de leitura e formação de leitores literários de forma crítico-reflexiva e inovadora.

Destarte, o caráter exploratório desta tese levanta apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo de formação de leitores literários, da Educação Básica e Ensino Superior públicos do DF, das formadoras de leitores e ensino formal de literatura, mas com uma postura propositiva. Assim, apresentamos possíveis caminhos para a construção dos relatos de similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no ensino público formal no Ensino Superior do Distrito Federal, no caso da Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, pautados na participação verdadeiramente democrática, que passa, sem sombra de dúvida, pela formação crítico-reflexiva e emancipadora.

O desafio que se coloca às formadoras de leitores e às práticas de leitura dentro do contexto de ensino-aprendizagem da literatura no Ensino Superior público do DF, no caso desta pesquisa o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, é o redirecionamento de algumas das ações lidas, observadas e vividas, a fim de que elas possam verdadeiramente contribuir para a efetivação de uma educação (literária) cidadã, ajudando a

formar os futuros cidadãos críticos e autônomos e professores crítico-reflexivos, produtores de identidade profissional e atores críticos de uma sociedade menos competitiva, excludente e, acima de tudo, mais democrática.

### 3.2 QUESTIONÁRIOS SEMIESTRUTURADOS

Os questionários são instrumentos de pesquisa constituídos por uma série de questões sobre determinado tema. O questionário é apresentado aos participantes da pesquisa, chamados de respondentes, para que respondam as questões e entreguem o questionário preenchido ao entrevistador, que pode ser ou não o pesquisador principal, de acordo com Vieira (2009). Os questionários são instrumentos de investigação que visam recolher informações, baseando-se, geralmente, em um grupo. Ainda sobre a definição de questionários – no caso desta tese, enquadrados como semiestruturados – tem-se a colaboração de Marconi e Lakatos (2010), ao explicitarem que o

questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. Junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 201).

Os questionários tornam-se úteis quando se pretende recolher informações sobre um determinado tema (práticas de leitura em ambientes formais de ensino de literatura). Em conformidade com Gil (2008, p. 126), “a construção do questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”. Ainda de acordo com esse autor, os questionários são um “conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p. 121).

A importância dos questionários passa também pela facilidade com que se pode interrogar um elevado número de participantes, em um espaço de tempo relativamente curto. Entretanto, para que o questionário seja eficiente, ou seja, as respostas sejam confiáveis, é

preciso tomar alguns cuidados, tais como: a) a formulação de cada uma das perguntas, em linguagem clara e objetiva; b) a montagem da sequência de perguntas; c) a testagem das perguntas para saber se de fato elas trarão as informações que se quer; d) a definição do universo das participantes deve ser composta com as mesmas proporções do universo real – por exemplo, para uma escola de 2000 aprendentes, aplica-se um questionário para 200 aprendentes. Esse questionário deve manter a mesma proporção de indivíduos por gênero, faixa etária, escolaridade, entre outros; e) no caso de o questionário abranger um grande número de pessoas, é recomendável que ele seja construído com questões fechadas; caso contrário, a equipe responsável pela tabulação e análise dos dados deverá ser muito grande e ter muito tempo disponível; e f) o rigor na tabulação dos dados e a clareza na sua apresentação.

É importante notar que o questionário pode ser bastante útil nos diagnósticos ou estudos exploratórios nos quais o pesquisador queira confirmar se o seu tema é pertinente ou não e depois mostrar o resultado para toda a comunidade (não) acadêmica, envolvendo-a na busca de solução para o problema de pesquisa.

Para Salvador (1980) e Silva (2016b), chama-se atenção para o fato de que o questionário semiestruturado tornou-se, nos últimos anos, um dos instrumentos dos quais se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas de Ciências Sociais, da Linguagem e da Psicologia, dentre outras. Por conseguinte, esses recorrem aos questionários, como explicam Rosa e Arnoldi (2008), pois

sempre que têm necessidade de obter *dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais*, [podem] estes ser fornecidos por determinadas pessoas. Esses dados poderão ser utilizados tanto para estudos de fatos como de caso ou de opiniões (ROSA; ARNOLDI, 2008, p. 16, grifos das autoras e acréscimos nossos).

Portanto, pode-se certificar que a opção pela técnica de coleta de dados através do instrumento *questionários* deve ser feita quando os pesquisadores precisam se valer de respostas mais profundas para que os resultados da sua pesquisa sejam realmente atingidos e de forma fidedigna. Apenas os sujeitos selecionados e conhecedores (participantes) do tema em questão serão capazes de emitir opiniões concretas a respeito do assunto.

### 3.3 SOCIOLOGIA DA LEITURA

Nas últimas décadas, o interesse direcionado ao leitor no campo das teorias literárias, sobretudo no Brasil, apresenta um verdadeiro crescimento. Da *estética da recepção* dos anos 1970 passando pela *poética da leitura* dos anos 1980 até as abordagens históricas mais recentes da leitura, o leitor foi elevado a um lugar de destaque a despeito daquele do autor ou do próprio texto.

Essa mudança de paradigma permitiu operar uma ruptura com a crítica e a historiografia literárias tradicionais. Nesse sentido, os trabalhos de Roland Barthes, Hans Robert Jauss, Wolfgang Iser, Umberto Eco, Roger Chartier, Michéle Petit, Regina Zilberman, Maria da Glória Bordini, Graça Paulino, Marisa Lajolo, Vera Teixeira de Aguiar e Ezequiel Theodoro da Silva e Rildo Cosson, dentre outros pesquisadores, abriram caminhos para uma reflexão sobre as leituras e os leitores como elementos constitutivos e indissociáveis da análise do fato literário, e permitiram também enfatizar a dimensão sociológica contida no ato de ler.

Dessa forma, a proposta desta tese, além de muitas outras possibilidades, é pensar na formação no lido e observado pelas formadoras de leitores de literatura em um curso de Pós-graduação em Literatura em universidade pública no Distrito Federal. O diálogo com Freire, em *Pedagogia do oprimido* (2003), nos auxilia a pensar esse leitor literário como sujeito da ação-reflexão, um leitor que, *emancipado, emancipa*. O princípio freireano de emancipação enquanto possibilidade alia-se ao que adverte Jacques Rancière em seu texto *O mestre ignorante* (2013) sobre a necessidade da emancipação contra o processo de embrutecimento do sujeito. Ele propõe que “o círculo da emancipação deve ser começado” (RANCIÈRE, 2013, p. 29-30), frente a processos de opressão ressignificados em nossa sociedade, que precisam se reinventar.

Nessa perspectiva, a tese em questão objetiva promover reflexões e debates sobre a leitura literária, a formação das formadoras de leitores em Pós-graduação em Literatura em uma universidade pública no Distrito Federal e sua relação com aspectos socioculturais, econômicos e literários. Foca em questões relacionadas ao processo de formação dos leitores de literatura e no lugar da literatura no ensino, nos ambientes escolares (públicos ou não), bem como em outros espaços sociais e culturais.

A Sociologia da Leitura é um importante campo de reflexão sobre essa prática social e experimenta grande desenvolvimento nos últimos quarenta anos, especialmente na Europa e mais especificamente na França, conforme Horellou-Lafarge e Sergré (2010). Entretanto, ela

ainda é pouco estudada no Brasil. A utilização dessa perspectiva como metodologia de pesquisa da tese procura lançar bases para que a discussão sobre as práticas da leitura ganhe cada vez mais relevo também no Brasil. A presente tese ambiciona oferecer uma perspectiva sobre o tema, de forma descritiva e teórico-metodológica, insistindo no fato de que a palavra escrita continua ocupando lugar central na sociedade contemporânea – que, por sua vez, se caracteriza, entretanto, pela onipresença da imagem e pelo mundo virtual, tendo leitores, práticas de leitura e formadores como meios e objetos da literatura.

De acordo com Gonçalves (2013) e Zilberman (2008), a Sociologia da Leitura tem como marco inicial a publicação do livro *A sociologia da formação do gosto literário*, de Levin Ludwig Schücking, lançado em 1923, na Alemanha e reeditado em 1931. Em 1944, foi publicado na Inglaterra. A partir daí, tornou-se referência para os estudos desenvolvidos nesse país, sobretudo aqueles relacionados a descobrir o gosto das camadas populares.

Este estudo abre caminho para investigações sobre as preferências dos leitores e suas práticas de leitura, considerando-os sujeitos ativos que têm papel relevante na significação do texto. A investigação de Schücking (1950) tem como finalidade principal ressaltar até que ponto os leitores são fatores decisivos no processo literário, uma vez que as alterações nos critérios de preferências e gostos provocam interferência na produção, na divulgação, na circulação e no conceito social atribuído às obras, contribuindo ou não para a valorização dos textos.

As pesquisas de Schücking (1950) contribuíram para estudos posteriores sobre as preferências dos leitores, suas práticas de leitura e suas ingerências no processo de produção artística dos escritores/autores. Daí a relevância de seus estudos. Provocaram o debate sobre a crença da arte como entidade livre, com normas próprias de funcionamento e alheia aos fatos sociais e históricos. Suas investigações, embora julgadas limitadas, abriram um campo de estudos em que os leitores e suas práticas de leitura eram levados em consideração como elementos atuantes. Colaboraram, assim, para a formação de uma história da literatura que tem como base a materialização dos fatos sociais, como bem exemplificado por Gonçalves (2013) e Zilberman (2008).

Deste modo, a Sociologia da Leitura investiga os possíveis fatores que conduzem os leitores a ler determinada obra/texto/autor, tais como nível socioeconômico, família, ambiente escolar, amigos, presença/ausência de uma fonte de pesquisas, igreja, biblioteca, banca de revistas, clube de leitura, entre outros. Os estudos baseados nessa teoria consideram a presença dos mediadores no processo da leitura como fator fundamental. Segundo a Sociologia da Leitura, muitas são as formas pelas quais um texto pode chegar até as mãos de uma comunidade

ou de um leitor, como elucidado por Sagrilo (2009), Barros (2014) e Ribeiro (2017). Fazendo uma aproximação com a Teoria da Recepção, conforme Jauss (1994), acredita-se que

a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato da recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

Entende-se que a Sociologia da Leitura é crucial para esta tese porque, além de ter em comum com a Estética da Recepção o foco no leitor, ela acrescenta às teorias de Iser (1996) e Jauss (1994) uma proposição de análise que se funda nas questões extrínsecas à leitura, centradas na relação entre os livros e os seus mediadores sociais. Investiga-se, assim, o fenômeno social da prática de leitura, e não somente o ato individual de leitura em si, como exemplificado por Barros (2014).

Assim, ainda de acordo com Barros (2014), os leitores não são entendidos pela Sociologia da Leitura como um elemento passivo e determinado pelo gosto literário de uma época, mas ativo e determinante para a recepção da literatura, pois suas preferências influenciam tanto a produção quanto a circulação das obras literárias. Exatamente por isso, a análise da Sociologia da Leitura considera os diversos fatores sociais que interferem no processo de formação do gosto e funcionam como mediadores das práticas de leitura, investigando a condição social e cultural, a situação econômica, a faixa etária, entre outros aspectos, dos leitores.

A metodologia voltada para aspectos como a formação de leitores e o consumo de livros literários, pesquisados pela Sociologia da Leitura, interessa diretamente a esta tese. Por meio desses aspectos, é possível analisar o papel sócio-histórico das formadoras de leitores contemporâneos no Ensino Superior público do DF, no caso desta pesquisa, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, em especial no que diz respeito ao acesso aos livros, às políticas governamentais de fomento para a leitura em contexto escolar e às práticas individuais e/ou coletivas de apropriação da leitura literária por esses sujeitos em ambientes formais de ensino. Isso porque o processo de formação de leitores deve conectar-se ao desenvolvimento do professor-leitor. Em vista disso, a atuação desse profissional na

condição de orientador de leitores torna-se imprescindível, uma vez que contribui para o processo de formação de si e de outrem. Dessa forma, ressalva-se que

[...] talvez toda pessoa que trabalha com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor. [...]. Que cada um, se assim lhe aprouver, encontre para si próprio ou para o destinatário que escolher, os caminhos pelos quais a leitura o conduza do espaço da intimidade para o espaço público (PETIT, 2013, p. 17).

É inegável que não basta apenas os professores selecionarem, indicarem ou decretarem a leitura de uma obra literária, pois é da competência deles uma tarefa bem mais árdua, que é a de transmitir suas paixões, seus desejos de ler. Assim, “[...] ainda que ‘a escola’ tenha todos os defeitos, sempre existe algum professor singular, capaz de iniciar os alunos em uma relação com livros que não seja a do dever cultural [...]” (PETIT, 2009, p. 158, grifos da autora).

Ao lançar mão dessa metodologia, ambiciona-se evidenciar quais elementos podem ser elencados pelas similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores de educação literária no Ensino Superior público no Distrito Federal, o caso da Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Desta forma, talvez seja possível indicar um novo referencial teórico/metodológico norteador dessas práxis em sala de aula e/ou em outros ambientes de ensino-aprendizagem.

#### 4 AS FLORES (ES)COLHIDAS

*Flores são flores  
Vivas num jardim  
Pessoas são boas  
Já nascem assim  
Flores são flores  
Colhidas sem dó  
Por alguém que ama  
E não quer ficar só.*

Cazuza

Este capítulo se propõe a reunir toda a discussão trazida nos capítulos anteriores, de modo que seja possível investigar e analisar, por meio dos questionários semiestruturados, o percurso formativo de leituras e o percurso profissional das formadoras de leitores e suas atividades para o ensino de práticas de leitura em ambientes formais de educação literária em um curso de pós-graduação em Literatura de uma universidade pública do Distrito Federal. Dessa forma, começa-se esta seção com uma indagação/constatação levantada por Leite (1983, p. 16), ao mencionar que “a Academia não suporta encarar os seus avessos. A Academia precisa ocultar suas contradições e encobrir seus andaimes. A Academia se nega, sistematicamente, a reconhecer a pesquisa como um processo e como um risco, e a docência no que tem de incontrolável”.

A partir dessa assertiva contundente e denunciadora dos males do ambiente acadêmico, sua arrogância e suas vaidades perpassam os ambientes e corredores das universidades públicas na década de 1970, segundo a pesquisadora, e por que não, até os dias atuais. A pesquisadora Lígia Chiappini Leite foi uma das pioneiras ao expor, na obra *Invasão da Catedral* (1983), preocupações com a didática e a teoria da literatura nos ensinos básico e superior do Brasil. Desde então teve-se, muito timidamente, poucos pesquisadores que também procuraram investigar o ensino e a formação de professores de literatura nos espaços universitários.

Entre as pesquisas mais recentes, cita-se os trabalhos de Bernardete Angelina Gatti *et al.* (2019), de Daniela Maria Segabinazi (2015), de Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (2011), de Vera Lucia Mazanatti (2007) e de Cyana Leahy-Dios (2001). Contudo, vale ressaltar que os questionamentos expostos por essas pesquisadoras estão direcionados aos cursos de Letras (graduação), de forma específica, e da docência para a Educação Básica até o Ensino Superior (graduação), de maneira mais ampla, procurando discutir tanto os objetivos e as propostas curriculares (disciplinas e



conteúdos), leis e políticas públicas e educacionais quanto a formação inicial e continuada de licenciados e licenciandos. O foco desta tese é a pós-graduação em Literatura (mestrado, doutorado e pós-doutorado), em primeiro plano, e a as similitudes e diferenças entre o lido e vivido entre as formadoras de leitores e suas práticas, em segundo plano, embora haja que se registrar o empenho de pesquisas com o foco na formação de formadores de leitores literários no âmbito do Ensino Superior público no Brasil.

#### 4.1 A ESTUFA DO CONHECIMENTO

Antes de adentrar nas questões propriamente referenciadas nesta tese, é importante vislumbrar qual é o local de florescimento das vozes das flores aqui (es)colhidas, em qual estufa do conhecimento elas estão florindo e germinando mais flores e frutos. Isso porque na medida em que a aquisição de conhecimento e de leituras contribuem para as pessoas ampliarem sua visão de mundo e entenderem os mecanismos de funcionamento da sociedade, elas se tornam mais aptas a construir com autonomia sua própria vida e interferir na realidade que as cerca, como exemplificado por Silva e Souza-Dias (2017).

De acordo com informações colhidas no sítio oficial da instituição no ano de 2020 (BRASIL, 2016), o Instituto de Letras da Universidade de Brasília (IL/UnB) – assim chamado após 1974, por força do novo Estatuto da Universidade de Brasília, aprovado em 1970 – foi fundado em 1962, com o nome de Instituto Central de Letras, e representa uma das 26 Unidades Acadêmicas da UnB. À época de sua fundação, o IL estava organizado em quatro departamentos – Linguística, Língua Portuguesa, Teoria Literária e Literatura Brasileira –, três centros – Centro de Estudos Clássicos, Centro Brasileiro de Estudos Portugueses e Centro de Estudos das Culturas e Línguas Indígenas, este último em associação com o Departamento de Antropologia do Instituto de Ciências Humanas (DAN/ICH).

Desde o início, o IL mantinha, com professores de carreira especial, ensino instrumental das línguas portuguesa, francesa e inglesa. No período da ditadura cívico-militar brasileira, o IL foi reduzido a um só departamento e teve extintos os três centros de estudos, o que o tornou claramente heterogêneo e disfuncional. Por isso, foi reestruturado após 1974. Atualmente, o Instituto de Letras é composto por três departamentos – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) e Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL). Aos departamentos estão ligados, além dos cursos de licenciaturas, quatro programas de pós-graduação – Programa

de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) e Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD); Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL) e Programa de Pós-graduação em Literatura (PósLIT). Até o momento, somente os programas PPGL e PósLIT possuem, além do mestrado, a formação em doutoramento em suas respectivas searas do conhecimento. Na Figura 4, retirada do sítio do IL/UnB (Brasil, 2016), tem-se uma apresentação sucinta das divisões do Instituto.

**Figura 4 - Organograma do Instituto de Letras, Universidade de Brasília.**



**Fonte:** Sítio do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (Brasil, 2016).

Feito esse breve panorama do IL/UnB, adentrar-se-á no histórico do PósLIT. As professoras, embora orientem e/ou supervisionem neste programa, são oriundas não somente do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL). Podem ser lotadas no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP) ou no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) e até mesmo sem vínculo com a Universidade de Brasília, além, é claro, de possivelmente orientadoras em outros programas de pós-graduação.

O Programa de Pós-graduação em Literatura (PósLIT) do Departamento de Teoria Literária e Literaturas (TEL) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (IL/UnB) iniciou suas atividades em 1975 com o curso de mestrado e em 1998 passou a ofertar o curso de doutorado. O PósLIT recebeu a nota 5 na avaliação trienal 2008-2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mantendo esta nota nas últimas avaliações. Confirma, dessa forma, a consistência e a qualidade do desempenho de seu corpo docente e discente que alicerçam a importância das ações de pesquisa desenvolvidas no PósLIT,

bem como sua atuação e relevância acadêmica para o Brasil, principalmente, nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste do país.

De acordo com sua página oficial (Brasil, 2016), o Programa de Pós-graduação em Literatura (PósLIT) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília tem como objetivo geral promover a competência científica, contribuindo para a formação de docentes, pesquisadores e outros profissionais de alto nível ao promover pesquisas e reflexões sobre as relações entre literatura e práticas sociais e sobre a produção e recepção da literatura como prática social. Tem como objetivos específicos: i) estudar as tendências estéticas e abordagens teóricas da literatura, incluindo a produção contemporânea, especialmente nos seguintes aspectos: representação de grupos marginalizados; representação dos conflitos e choques culturais; a relação da literatura com outras artes e com outras áreas do saber; a relação entre a produção literária dos países periféricos e a hegemonia econômica e cultural dos países centrais; as relações entre historiografia literária e ideologia e a problematização do sujeito pós-moderno na representação literária; ii) estudar as transformações do conceito de literatura, incluindo as relações entre a produção contemporânea e o cânone ocidental e oriental; iii) promover a integração da Pós-graduação com a Graduação e a sociedade; e iv) promover ações culturais e educacionais em consonância com as reflexões resultantes das pesquisas.

O Programa de Pós-graduação em Literatura (PósLIT) tem como prática oferecer um processo anual de seleção para candidatos e candidatas em cinco Linhas de Pesquisa, tendo uma única área de concentração: Literatura e Práticas Sociais. As professoras do Programa podem orientar nos eixos de interesse indicados na Tabela 1, nas linhas específicas às quais seus projetos de pesquisa estão vinculados.

**Tabela 1 - Linhas de pesquisas do PÓS-LIT e eixos de interesses.**

LINHA DE PESQUISA	EIXOS DE INTERESSES
<p><b>Crítica Literária Dialética – Estudo da evolução literária a partir das dialéticas entre ruptura e continuidade, entre centro e periferia, com o questionamento tanto do passado quanto do presente literário em sua relação com a história cultural, social e política.</b></p>	Atualidade e problemas do realismo na Literatura.
	Literatura e história. A história inscrita na obra literária.
	A experiência cancional brasileira em perspectiva formativa.
	Poesia brasileira moderna e contemporânea sob perspectiva crítica formativa.
	O romance histórico ontem e hoje.
	Estudos literários, estética marxista e feminismo.
	Literatura de autoria de mulheres: história, estudos, abordagens dialéticas e interseccionais.
	Questões filosóficas sobre forma literária e efeito artístico: de Aristóteles a Lukács.

Estudos Literários Comparados – <b>Teorias da Literatura Comparada. Interseções entre literaturas de diferentes comunidades linguísticas e culturais.</b>	Poesia e Tradução.
	Crítica polifônica: tanatografia e dialogismo.
	Estudos de tradução.
	Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa e língua inglesa.
	Literatura, dialogismo e carnavalização.
	Retórica e literatura.
	Tradução e comentário de prosa grega antiga.
	Psicologia e literatura.
Literatura e outras Artes – Estudos sobre literatura e as demais manifestações artísticas em processos de intersemiose, hibridação, dialogismo e intermedialidade.	Literatura e sagrado.
	Dramaturgas contemporâneas da África subsaariana em língua francesa.
	Literatura, música e(m) canção: do modernismo ao pós-modernismo.
	Relações entre Literatura e outras artes.
	Problemas de recepção e intertextualidade.
Políticas e poéticas do texto - A gênese e recepção do texto a partir da problemática da temporalidade e de seus deslocamentos nas diferentes produções da textualidade. Teorias e práticas da linguagem e leitura e as suas consequências éticas, estéticas e políticas.	Performance, geopoesia e Literatura de campo.
	Desconstrução, Ética e Política da Escrita.
	Literatura e sociedade: texto literário, educação e leitura.
	Poéticas da memória.
	Políticas do texto literário: ética, afeto e ação.
	A desestruturação da linguagem na literatura contemporânea latino-americana.
	Historiografia literária, ensino de literatura, tradição e modernidade na literatura
	Leitores e leituras: teoria, ação e valores.
Representação na Literatura Contemporânea - Estudo das representações e auto representações de diferentes grupos sociais, em particular os marginalizados, nas diversas formas contemporâneas de expressão literária, com enfoque sobre os problemas relativos ao lugar da fala e atenção às especificidades dos discursos.	Problemas de recepção e intertextualidade.
	A reformulação do literário na narrativa recente.
	Representação do gênero e da diversidade na Literatura brasileira contemporânea.
	Literatura e mobilidade.
	Literatura indígena: escritas, ecologias, ontologias, oralidades, resistências.
	Literaturas infantil e juvenil.
	Literatura espírita.
	Representação de gênero e estudos pós-coloniais.
	Representação: o conceito, o processo e o efeito.
	Espera, imaginação e futuro.

**Fonte:** Baseado no Edital PósLIT 1/2019 para ingresso em 2020 e no regulamento do Programa de 2017.

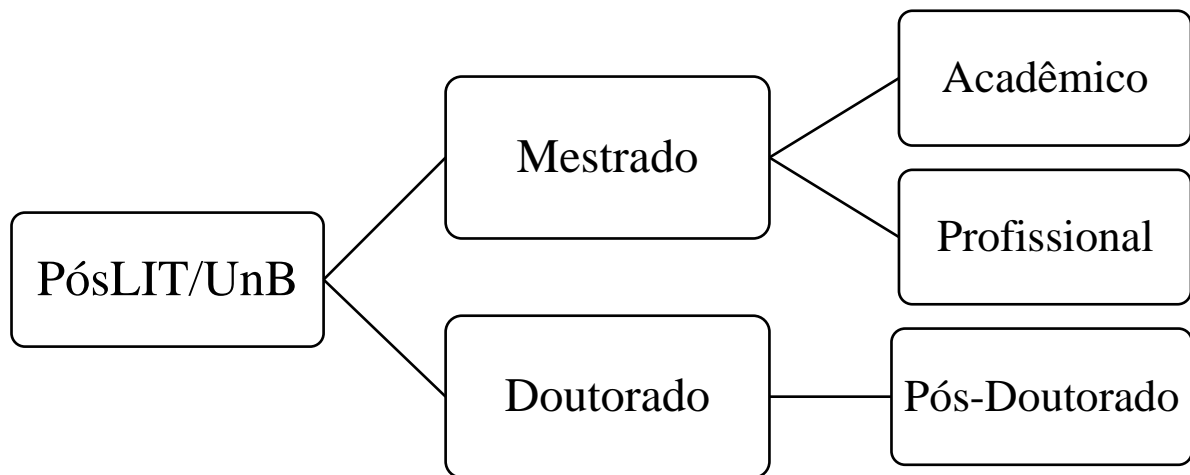
O PósLIT possui quinze Grupos de Pesquisa cadastrados no diretório do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), diretamente ligados às Linhas de Pesquisa, integrando pós-graduação e graduação por intermédio do Programa de Iniciação Científica e a oferta de disciplinas de Estágio Docente. Por meio da atuação orientada dos doutorandos nessas disciplinas, o vínculo dos níveis acadêmicos é demonstrado, incentivando a formação de jovens pesquisadoras e pesquisadores.

Desde sua fundação, o PósLIT/UnB formou mais de 1400 alunos, entre mestres e doutores, distribuídos hoje em importantes instituições no Brasil e no Exterior. Essa abrangência indica a relevância e a contribuição do Programa para a formação de profissionais

de Letras com ênfase nos Estudos Literários no Brasil e reflexos internacionais nas últimas décadas, de acordo com o Relatório de Dados CAPES (Brasil, 2018).

Em termos organizacionais, o PósLIT/UnB é constituído pelo Curso de Mestrado em Literatura e pelo Curso de Doutorado em Literatura e, no período de 2017 a 2020, conta com o Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre UnB e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) com 15 discentes de Doutorado; além do Projeto de Cooperação Acadêmica (PROCAD) entre UnB, UFAM e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), projetos aprovados pela CAPES em 2017 e 2018, respectivamente. Na Figura 5 - Organograma do PósLIT/UnB, vislumbra-se a organização do Programa, entretanto, ressaltando-se que apesar da possibilidade do mestrado profissional configurar no PósLIT/UnB, não há sua oferta, atualmente, no programa, além de entender que o DINTER/UFAM/UEA é um projeto em execução que não pertence à estrutura originária do programa.

**Figura 5 - Organograma do PósLIT/UnB.**



**Fonte:** Elaboração deste pesquisador.

A justificativa para se ter uma única área de concentração, *Literatura e Práticas Sociais*, leva em conta o caráter heteronômico da literatura, a *poiesis* como ação produtiva, sem prejuízo da sua especificidade enquanto arte; assim também a natureza essencialmente coletiva da sua criação, distribuição, recepção, tradução e intercâmbio entre línguas e culturas, do intercâmbio também com outras artes. Acrescente-se ainda a sua qualidade interessada nos problemas humanos individuais e coletivos, de classe, etnia e gênero, e a sua capacidade de

questionar os condicionamentos e projetar mundos novos, de acordo com a Resolução do Programa de 2017 (BRASIL, 2017; 2018).

Portanto, os cursos de Mestrado Acadêmico e de Doutorado em Literatura visam promover a competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadoras e pesquisadores, formando profissionais de alto nível que possam atuar de maneira autônoma como docentes. Dessa forma, também, abrange atividades práticas e teóricas.

## 4.2 PROTAGONISTAS

Antes das análises e apontamentos, frutos de quase quatro longos e prazerosos anos, vale mencionar que o presente capítulo tem início com a justificativa da escolha de professoras, e não professores. Acredita-se que a revolução e a mudança de paradigmas na educação e na sociedade são femininas, e não se pode negar a força do gênero feminino e o seu grande papel social, econômico, cultural, no tocante ao desenvolvimento dos seres humanos.

A concepção de contexto que se adota na pesquisa relatada nesta tese envolve a proposta de Hammersley e Atkinson (2007), segundo a qual não se deve confundir lugar com contexto. O primeiro é apenas uma construção ou um espaço físico (Universidade de Brasília, Distrito Federal, etc.), enquanto o segundo é, segundo Gallimore e Goldenberg (1993), algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e os propósitos, e as motivações das participantes. É, portanto, um construto social. O contexto no qual estão inseridos o pesquisador e as participantes da pesquisa relatada nesta tese é o Programa de Pós-graduação em Literatura – PósLIT e, conseqüentemente, todas as implicações decorrentes do pertencimento deles ao mencionado programa. Para seguir os preceitos da boa ética acadêmica, antes do preenchimento dos questionários semiestruturados, as participantes da pesquisa submeteram-se à leitura tácita do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Cf. *Apêndices*, ao final desta tese).

Apresenta-se aqui um breve panorama profissional e pessoal das flores (es)colhidas com o intuito de frisar que a formação de futuros leitores se faz com a formação e o percurso de leitoras das formadoras, pois, “certamente, na área de Letras a leitura literária organiza o conhecimento e a informação, expandindo a consciência e o imaginário, individual e coletivo (CICLAMEN, 2020). Para tanto, foram usados pseudônimos que evocam nomes de flores com o intuito da preservação das identidades das participantes, além de trazer literariedade ao rigor

técnico-científico do gênero discursivo *tese*. De acordo com a preferência de cada participante, elas optaram por escolher o nome da flor e, eventualmente, a cor, para não ocorrer duplicidade de alcunha, de acordo com a Tabela 2 - *Flores (es)colhidas*.

**Tabela 2 - Flores (es)colhidas.**

FLOR	SIGLA/ABREVIACÃO
Aleli	Al
Ciclamen	Ci
Cravo vermelho	Cv
Girassol amarelo	Ga
Margarida roxa	Mr
Papoula	Pa
Tulipa branca	Tb
Tulipa negra	Tn

**Fonte:** Elaboração deste pesquisador.

Ressalta-se, também, que qualquer incongruência nas análises e possíveis leituras é de exclusiva (in)competência do pesquisador. Deixa-se claro que as contribuições dessas flores embelezam e encantam esta tese, e desde sempre só se pode agradecer por isso, pois, segundo Gadamer (1999), as compreensões e interpretações aqui apresentadas são elas mesmas um tipo de experiência prática no e sobre o mundo que, parcialmente, constitui os tipos de pessoas/flores que somos no mundo.

Logo, prática de leitura, independentemente de ser objeto a ser trabalhado nos ambientes de ensino formais públicos, é fruição estética, é beleza, é história, é cultura à flor da pele, como pontua Silva (2015c). Ainda de acordo com o autor, quando se descobre isso, dá-se o primeiro passo em direção a um trabalho de qualidade com as práticas de leitura literária nos ambientes escolares. Isso porque não há “como ensinar o que não se compreende, aquilo em que não se acredita e não se sente. Se não sentimos prazer em ler literatura, nosso discurso se esvazia na falta de exemplo, na falta de verdade” (SILVA, 2015c, p. 239).

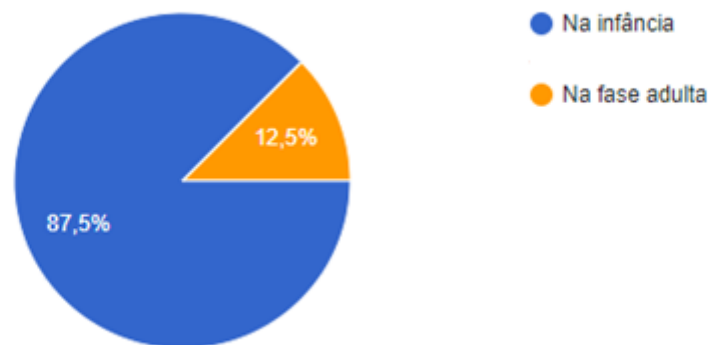
#### 4.3 SIMILITUDES ENTRE O LIDO E O VIVIDO

A busca pela conciliação entre o fazer pregado pelas teorias e o que realmente acontece nos ambientes escolares é notória nas reflexões das professoras, que não só contemplam suas abordagens e técnicas, mas procuram mudar ou propor mudanças na

percepção de mundo dos estudantes/aprendentes/leitores, de outros professores e, por vezes, da instituição na qual exercem sua profissão, como docentes e pesquisadoras. Assim se espera conduzir as leituras nesta pesquisa.

Nas andanças pelos jardins da pesquisa, entre sol e chuva, foi perguntado às participantes em qual momento da vida, elas tiveram os primeiros contatos com práticas de leituras e/ou com textos literários. E de acordo com o Gráfico 1 – *Primeiro contato com textos literários ou com práticas de leitura*, a grande maioria desses contatos aconteceu na infância, em sua grande maioria, ratificando que as práticas de leitura precisam ser incentivadas na Educação Básica e no seio familiar, desde que possível.

**Gráfico 1 - Primeiro contato com textos literários ou com práticas de leituras.**



**Fonte:** Elaborado por este pesquisador.

O incentivo às práticas efetivas de leitura e de produção de textos nos ambientes (in)formais de ensino escolares precisa ser encarado como políticas de Estado. Referem-se, assim, ao compromisso imperioso do incentivo constante e convincente da leitura a crianças e jovens, por parte dos já leitores na família e, sobretudo, dos ambientes (in)formais escolares. Acredita-se que são imensuráveis as conexões possíveis que figuram no universo literário e na formação de leitores e suas relações com a leitura como sendo práticas sociais e humanizadoras.

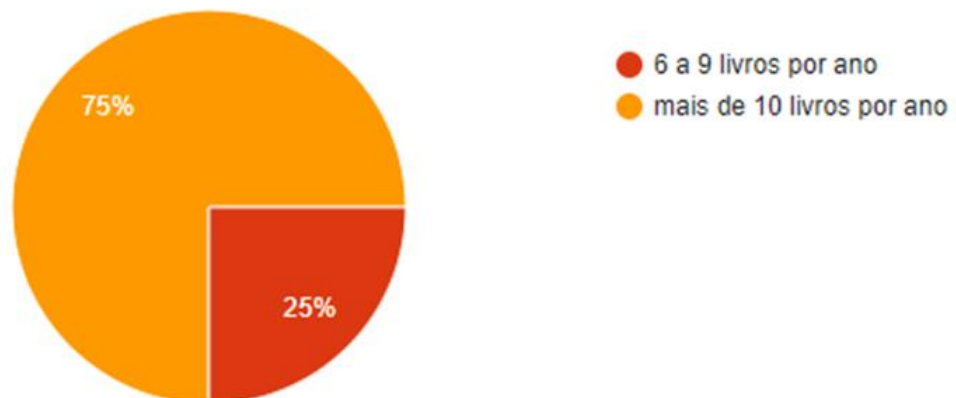
É evidente que processos de formadores de leitores e incentivos às diversas práticas de leitura, mesmo que tardios, são válidos e necessários no Brasil e no Distrito Federal, de forma macro e micro, possibilitando uma abertura à apropriação do gosto pela literatura, à colaboração, à criticidade e à criatividade dos sujeitos. Sendo assim, portanto, a prática de leitura, efetivada desde a infância, não de forma exclusiva e nem excludente, é um fenômeno social na formação do leitorado, e não somente o ato individual de leitura em si. Dessa forma,



evocam-se os estudos da Sociologia da Leitura, de acordo com Barros (2014) e Ribeiro (2017) em suas teses de doutoramento, como não sendo um elemento passivo e determinado pelo gosto literário de uma época, mas ativo e determinante para a recepção da literatura e das práticas de leitura literária, pois as suas preferências influenciam tanto a produção quanto a circulação das obras literárias em voga em determinada localidade.

A natureza humana é o processo de interação dos sujeitos (professoras formadoras de leitores) com seu ambiente (PósLIT/UnB), dos sujeitos consigo mesmos (subjetividades), dos sujeitos com a sua sociedade (Distrito Federal, UnB, IL, TEL, dentre outros). Ela não é um dado atemporal ou puramente biológico, mas fruto de uma dinâmica histórica que consiste na interação com o meio. Para tanto, faz-se uso da Sociologia da Leitura, como já mencionado anteriormente, como fertilizante-mor para esta tese, tendo em vista que o foco é a formação de leitores literários e suas questões intrínsecas e extrínsecas à leitura, centradas nas práticas das formadoras de leitores nos ambientes formais de ensino público (Ensino Superior, no caso desta tese, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília) do Distrito Federal. Nesse sentido, uma similitude perceptível no engajamento de leitura das professoras do PósLIT é a média elevada de leituras por ano, representada no Gráfico 2 - *Média de leitura anual das professoras*.

**Gráfico 2 - Média de leitura anual das professoras.**



**Fonte:** Elaborado por este pesquisador.

Não é demais frisar que se investiga, portanto, o fenômeno social da formação das formadoras do leitorado, e não somente o ato individual de leitura. Por conseguinte, a análise da Sociologia da Leitura considera os diversos fatores sociais que podem interferir no processo de formação do gosto e funcionam como influenciadores de leitura, investigando a condição social e cultural, a situação econômica, a faixa etária, entre outros, das professoras do PósLIT.

Adentrando no Gráfico 3 - *Atuação das professoras no PósLIT* e no Gráfico 4 - *Tempo de atuação no PósLIT*, evoca-se Pilati (2018) em leitura na qual relata que a especificidade da literatura está na vivência de experiências humanas através da mediação de uma forma estética particular. Além de mostrar o engajamento no ensino e na pesquisa pelas professoras, tanto no mestrado quanto no doutorado, essas vivências são fundamentais não apenas para a formação escolar ou acadêmica dos aprendentes/leitores, mas também para o incremento da sua percepção de si mesmo e do mundo, sendo, ademais, um sempiterno estímulo à intervenção na realidade injusta (no DF, no Centro-Oeste, no Brasil) que precisa ser transformada e humanizada.

Por meio desses aspectos, é possível analisar o papel sócio-histórico das professoras formadoras de leitores no Ensino Superior público do DF, no caso desta pesquisa, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, em especial no que diz respeito ao acesso aos livros, às políticas governamentais de fomento à leitura em contexto escolar e às práticas individuais e/ou coletivas de apropriação da leitura literária por esses sujeitos em ambientes formais de ensino. O processo de formação de leitores deve se conectar ao desenvolvimento da professora-leitora em nível de pós-graduação (mestrado, doutorado, dentre outros).

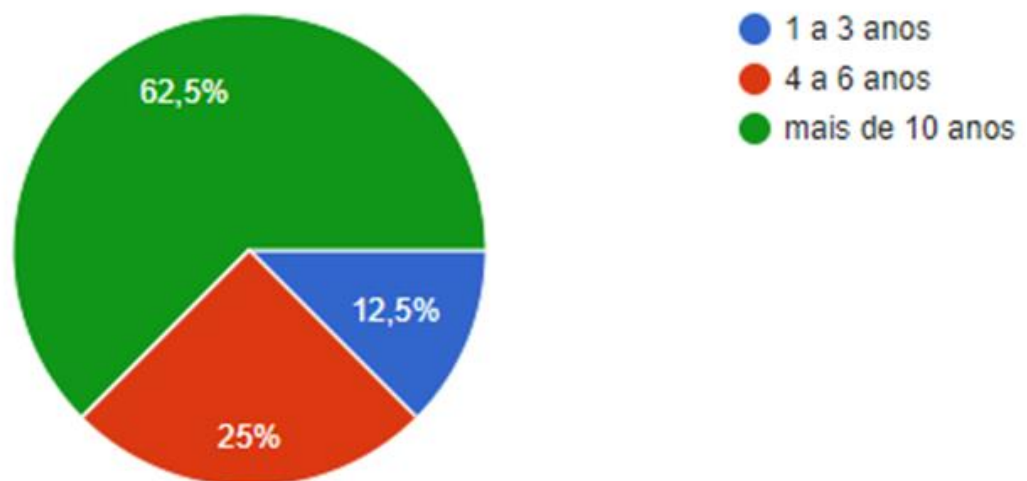
Em vista disso, a atuação dessa profissional, na condição de orientadora de leitores, torna-se imprescindível, uma vez que contribui para o processo de formação de si e de outrem. Dessa forma, ressalva-se, não de forma exclusiva e nem excludente, que “[...] talvez toda pessoa que trabalhe com a leitura deveria pensar em seu próprio percurso como leitor [...]. Que cada um, se assim lhe aprouver, encontre para si próprio ou para o destinatário que escolher, os caminhos pelos quais a leitura o conduza do espaço da intimidade para o espaço público” (PETIT, 2013, p. 17). Portanto, conceber a literatura e as práticas de leitura como força humanizadora decisiva para a formação dos sujeitos implica considerá-las “como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, como ensina Candido (2011, p. 35).

Gráfico 3 - Atuação das professoras no PósLIT.



Fonte: Elaborado por este pesquisador.

Gráfico 4 - Tempo de atuação no PósLIT.



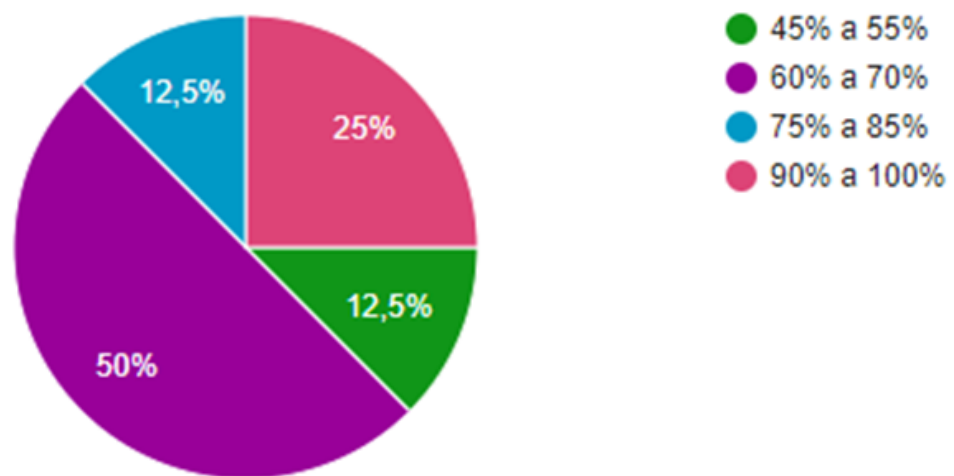
Fonte: Elaborado por este pesquisador.

Outro ponto relevante, na similitude da força do gênero feminino na formação social, econômica e política, está em ações a favor de práticas de leituras e formação de leitores. Tem-se, na visão das professoras do PósLIT, conforme o Gráfico 5 - *Enquadramento no gênero feminino dos estudantes do PósLIT*, que mais de 80% das estudantes do Programa figuram no caleidoscópio do feminino<sup>12</sup>. Dados esses que só corroboram pesquisa do IBGE (2014; 2018)

<sup>12</sup> Este percentual (mais de 80%) foi calculado com base nas respostas marcadas pelas professoras respondentes do questionário conforme a percepção delas em relação à porcentagem/gênero das pessoas orientadas/supervisionadas por elas. Assim, o número de respondentes e respectivo percentual, bem como a porcentagem indicada por elas quanto ao gênero (em relação ao grupo de pessoas orientadas/supervisionadas por elas) são os

e CODEPLAN (2012) sobre o quantitativo de pessoas do gênero feminino na sociedade brasileira, e mais especificamente no Distrito Federal, além de reforçar que as práticas de leitura e o incentivo para a formação leitora, quando acontece de maneira parca ou precária em ambientes (in)formais, são encabeçadas pelo gênero feminino, de acordo com pesquisa nacional sobre o assunto, a *Retratos da Leitura no Brasil*, em seu último levantamento em 2016.

**Gráfico 5 - Enquadramento no gênero feminino dos estudantes do PósLIT.**



**Fonte:** Elaborado por este pesquisador.

Feitas algumas ponderações sobre a formação, lugar e espaço de falas e atuação das professoras, adentrar-se-á nas descrições de trechos dos questionários, lembrando-se que as professoras do PósLIT estão inseridas no paradigma de *sujeitos reflexivos e intelectuais transformadoras*. Estabelecendo uma relação entre pensamento reflexivo e formação docente, acredita-se que a reflexão tem como base o princípio de que uma formação crítica conduz ao desenvolvimento de cidadãos/cidadãs que sejam competentes para analisar as realidades social, histórica e cultural em que estão inseridos/as. Com isso, criam-se possibilidades para transformação dessas realidades, as quais conduzem, portanto, aprendentes/leitores/estudantes e professoras a uma maior autonomia e emancipação, como dão a ver os trechos seguintes.

---

seguintes: 04 respondentes (50%) marcaram que de 60% a 70% são do gênero feminino; 02 respondentes (25%) marcaram de 90% a 100%; 01 respondente (12,5%) marcou de 45% a 55%; 01 respondente (12,5%) marcou de 75% a 85%.

Minha **mãe** lia histórias para eu dormir – fábulas de Esopo, em versos, cujas palavras “difíceis” ela substituía por outras ao alcance do meu entendimento; lia também histórias da vida de Jesus para os pequeninos. Sempre convivi com livros, porque ela era uma **leitora** voraz. Eu ganhava livros das **mulheres** da minha família, quando iam ao centro da cidade, quando passavam por **bancas de jornais**... Quando criança, além dos **livros infantis**, eu lia uma enciclopédia sobre a vida dos bichos; lia **obras infantis** das Edições Paulinas, que traduziam o pensamento católico que dirigia nossa **família**. Depois, na **escola**, fiquei amiga da **freira** que cuidava da **biblioteca** e ali passava muitos recreios, lendo ou retirando livros para ler em casa. Pela minha frequência, a **bibliotecária** logo me concedeu o privilégio de adentrar o espaço além do balcão, onde ficavam as estantes de livros, que era restrito aos demais alunos. [...]. Depois passei a ler esses mesmos livros de forma velada, às escondidas – que era o modo como eu li, também, várias fotonovelas, escondida na garagem da casa da minha **amiga**, onde ficavam as **revistas femininas** da mãe dela. Logo me tornei **leitora** voraz, e lia muito e rapidamente, insaciavelmente (MARGARIDA ROXA, 2020, grifos deste pesquisador).

[...] gostava de histórias, e tenho uma **tia** querida que lia muito, embora a grande maioria em minha **família** seja analfabeto ou apenas com Ensino Fundamental (PAPOULA, 2020, grifos deste pesquisador).

Eu vivia em uma cidadezinha rural. Ter acesso a livros significou uma abertura para o mundo lá fora. Comecei pelos clássicos brasileiros do século 19, que era o que havia disponível na **biblioteca pública** local, passei para os russos e franceses do século 19 quando minha **irmã** foi para a **faculdade** na cidade vizinha e me trazia livros da biblioteca de lá. Depois ela se filiou ao **Clube do Livro** e tive acesso a *best-sellers*. Um dia me chegou às mãos *Feliz Ano Velho*, de Marcelo Rubens Paiva, e descobri o Brasil, a ditadura, a possibilidade de escrever. Quando entrei na **universidade**, na capital, tive acesso a uma maravilhosa **biblioteca particular**, com obras recentes da literatura brasileira, hispano-americana e até africana. **Eu não seria quem sou sem os livros** (TULIPA NEGRA, 2020, grifos deste pesquisador).

Lendo contos e **peças de teatro** quando criança, **para crianças e para adultos** porque **meus pais** eram gente de teatro e a **biblioteca de casa** era cheia de obras do gênero (CRAVO VERMELHO, 2020, grifos deste pesquisador).

Havia uma **biblioteca** na minha **casa**, e alguns livros espalhados em outros cômodos. Tive contato com um grande número de **livros infantis** (toda a coleção Monteiro Lobato, alguns dos livros do Érico Veríssimo, uma coleção de contos de Grimm, a coleção *O mundo da criança*), além de revistinhas da Disney em profusão. **Ler era um dos prazeres da minha infância** (ALELI, 2020, grifos deste pesquisador).

Considero ter-me tornado leitora já na **fase adulta**, quando tive a oportunidade de entrar em uma **livraria** e escolher aquilo que queria ler. Até então, meu contato com a literatura sempre foi mediado, parcamente, pelo **currículo escolar**. [...] Fiz meu ensino básico em cidade de interior e [...] os **professores** não tinham formação específica e as indicações literárias, quando feitas, eram sempre destoantes da idade/série – sem considerar a ausência de uma **livraria** na cidade (até os dias de hoje), submetendo-nos àquilo que era vendido pela **escola**. [...]. Assim, meu percurso começa a ser traçado a partir do ingresso no curso de **Letras** (2002), em cidade vizinha, quando **professores** passaram a apresentar um **universo literário** amplo e fui exposta à força da literatura enquanto objeto estético transformador. E mesmo ainda sendo conduzida pelas indicações dos **professores**, o envolvimento era diferente, pois havia um sentido histórico, estilístico e cultural naquilo que era debatido (TULIPA BRANCA, 2020, grifos deste pesquisador).

É evidente que não se trabalha com verdades absolutas quando se fala da força motriz do gênero feminino e suas consequências para a vida, visto que se tenham bons exemplos de engajamento de práticas de leitura por outros gêneros da representação do ser humano. Incluem-se aqui os papéis sociais familiares que neles podem ser englobados (pai, mãe, irmã, irmão, amiga, amigo, tias, dentre outros), como relatado por Girassol Amarelo (2020):

Na minha **infância** meu **pai** me oferecia livros da coleção CLÁSSICOS DA LITERATURA juvenil. Os livros eram vendidos em **banca de jornais** a cada semana. Meu **pai** me prometia que se eu terminasse de ler um livro ele compraria o seguinte para mim. Foi assim que **desenvolvi meu gosto pela leitura** (Grifos deste pesquisador).

O que se pode extrair dos relatos supracitados de similitude são o processo de leitura (apresentações de obras/autores literários) no momento da infância, em sua maioria. Em contrapartida, a diferença se encontra nos agentes diferenciados de mediação das práticas de leitura (pai, mãe, tia, banca de jornais, biblioteca, religião, família, escola, universidade, entre outros). Ou nos dizeres da Ciclamen (2020), ao relatar que foi “incentivada por meu pai e minha mãe desde a infância”, juntando e ressignificando as similitudes e diferenças apresentadas até aqui, pois o viés levantado pela formação e trajetória das formadoras de leitores no PósLIT/UnB é que “a leitura ensina a ver o outro” (PAPOULA, 2020).

As práticas de leitura produzem sentido, ou seja, surgem da vivência de cada uma, é posta como prática na compreensão do mundo no qual o sujeito está inserido. Tal aprendizagem está associada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacidade dentro da sociedade, como, por exemplo, atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade, seja dentro do seio familiar ou nos ambientes de trabalho e de escolarização. Desse

modo, há uma preocupação inerente às professoras (flores do PósLIT/UnB), “quanto à proximidade com o universo do leitor”:

procuro trazer para a sala de aula leituras que se aproximem de experiências vivenciais dos jovens brasileiros, ao menos tematicamente – de vez que os textos das disciplinas que leciono nunca são os contemporâneos; é singular, por exemplo, observar como os portugueses da Idade Média representavam as relações de gênero – e descobrir que não estamos, em muitos aspectos, tão distantes assim desse tempo (MARGARIDA ROXA, 2020).

Nessa perspectiva, entende-se que o processo de mediação se estabelece quando duas ou mais pessoas cooperam e interagem em uma atividade (interpessoal), de tal forma a possibilitar uma reelaboração (intrapessoal) da sua realidade, como bem elucidado por Vygotsky (2002). Essa interação, permeada de processos de reelaboração, requer esforços das partes envolvidas (professoras e estudantes do PósLIT/UnB), como aponta Freire (2003) ao explicar que

ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2003, p. 45).

Logo, a leitura produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na compreensão do mundo em que os sujeitos estão inseridos. Tal aprendizagem está associada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacidade dentro da sociedade, como, por exemplo, atuação política, econômica e cultural, o convívio com a sociedade, seja dentro do seio familiar ou nos ambientes de trabalho e de escolarização.

No intuito de se privilegiar uma prática de leitura que busque contribuições para uma possibilidade de mudança no contexto de ensino-aprendizagem de literatura no Ensino Superior público, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, do Distrito Federal, através das formadoras de leitores (professoras do programa supracitado), percebe-se que

o papel do professor universitário, neste âmbito, penso eu, é o de apresentar a possibilidade da literatura como algo que não se encerra em particularidades, mas amplia-se para questões que são de outra ordem do sujeito, mesmo quando não contemplam a minha história de vida. [...] Ela, por sua força estética, ultrapassa aquilo que é da ordem do individual para dar conta de questões do sujeito que são de caráter universal, que são próprias desse ser no mundo. A universidade, portanto, assume esse compromisso de despertar no discente um olhar que ultrapasse a própria história e crie diálogos com outras histórias e outros universos (TULIPA BRANCA, 2020).

A aprendizagem sempre incluiu relações entre as pessoas, nas quais se deve considerar a influência do meio externo. Dessa forma, as ações, inclusive o pensamento, podem ser mediados por forças externas que acontecem mediante um processo cognitivo imbuído de afetividade, relação e motivação. Para isso, tem-se que o pensamento é gerado pela motivação, por desejos, interesses das formadoras de leitores (professoras do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília), sem abrir mão da criticidade e da reflexão trazidas à tona pelo ensino de literatura e de práticas de leitura, pois, nos dizeres de Tulipa Negra (2020),

a literatura me abriu as portas do mundo, simbólica, afetiva e concretamente. Mas ela também me faz vê-lo de maneira crítica, me faz entender que o lugar que tenho nesse mundo está em constante disputa, que preciso agir sobre ele de forma a diminuir as terríveis desigualdades existentes, inclusive no campo literário, onde a muitas pessoas só é dado o direito de serem consumidoras de literatura, nunca produtoras (TULIPA NEGRA, 2020).

Contudo, essa tomada de consciência não pode se dar de maneira abrupta e sem diálogos com as e os estudantes. Isso também é trabalhado como uma similitude das flores (es)colhidas do PósLIT/UnB, ao elucidarem que

se tem de partir de onde está o leitor, das leituras que lhe causam prazer ou impactam a sua consciência de mundo, para depois traçar um percurso que leve a leituras mais densas ou extensas. Procuo selecionar textos curtos – contos, por exemplo – que eu possa ler juntamente com os estudantes, em sala de aula. Também seleciono textos que eu goste, dentro do repertório da disciplina, porque só posso falar bem sobre aquilo que me faz bem (e com isso não quero me referir a textos que me deixem acomodada, mas principalmente aos que me desacomodam e me colocam em movimento de emoção e pensamento) (MARGARIDA ROXA, 2020).

Toda essa preocupação é dada não somente para o ensino e formação de leitores e pesquisadores críticos em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) no PósLIT/UnB, mas também, a fim de conduzir os e as estudantes ao entendimento da



consciência de que a expressão mais acabada da linguagem está na literatura, nas obras de arte e suas diferentes expressões e códigos, e na sua leitura o sujeito entra na mais alta dimensão da existência, descobre de que na linguagem “está a raiz da esperança” (Carlos Fuentes). Descobrir que na leitura das obras de arte pode se encontrar a maior fonte de prazer, conhecimento e liberdade (CRAVO VERMELHO, 2020).

Dessa forma, evocando-se Cosson (2016), pode-se depreender do excerto acima que o saber literário compreende que a literatura é composta por três tipos de aprendizagem: a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. Uma consiste em conhecer o mundo por meio da palavra; a segunda envolve os conhecimentos dos leitores sobre a história, teoria e crítica da literatura; e a terceira consiste em lidar com os saberes e habilidades que só quem pratica a literatura como leitura pode alcançar, e não de forma exclusiva e nem excludente. É “certamente, na área de Letras, a leitura literária [que] organiza o conhecimento e a informação, expandindo a consciência e o imaginário, individual e coletivo”, como esclarecido por Ciclamen (2020).

As práticas de leitura são, sem dúvida, uma prática social e, por assim ser, promovem e potencializam o diálogo entre conhecimentos: repassados pelos textos, dos leitores e das conversas que ambos mantêm incessantemente. Deste modo, as práticas de leitura não se restringem apenas à decodificação de palavras e frases, mas promovem um diálogo incessante entre textos e leitores. Vale ressaltar, ainda, os princípios de Freire (1989; 1996), que dialogam diretamente com esse pressuposto. Assim, tem-se que as práticas de leitura de mundo inter-relacionam com a escolarização (ensino na pós-graduação – PósLIT/UnB) e os processos de ensino-aprendizagem que circundam as esferas escolares (Educação Básica e Ensino Superior). Visto que a construção do sentido de um texto ocorre através da leitura, propiciar um ambiente favorável a esse fato é de suma importância.

Com base nas reflexões propostas, as ideias apresentadas pelas flores (es)colhidas do PósLIT/UnB conseguem, de certo modo, atenuar o déficit que permeia a formação de leitores na Educação, por se afastarem da simples ideia de instrumentalização e ampliar os preceitos de que ler é ir além do texto. Atentar-se à evolução social e cultural que tange os sujeitos, portanto, é um dos fatores primordiais para que se pense em um processo de ensino de literatura eficaz, uma vez que as similitudes caminham, estreitamente, com as diferenças e estão ligadas à ideia de que é preciso ver e entender os leitores/aprendentes como sujeitos socioculturais e não meros instrumentos no processo de aprendizagem.

#### 4.4 DIFERENÇAS ENTRE O LIDO E O VIVIDO

Nesta seção, o foco está nas diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no ensino público (Ensino Superior) do Distrito Federal em um programa de Pós-graduação, no caso o PósLIT da Universidade de Brasília, no que tange a propiciar aos (futuros formadores de) leitores uma situação real de prazer, de entendimento e de comunicação, mediados pelas práticas de leitura. Portanto, essas experiências podem conduzi-los a fazer uso do universo literário, possibilitando uma abertura à apropriação do gosto pela literatura, à colaboração, à criticidade e à criatividade, pois, reverberando Magalhães dos Reis (2017b), vive-se na/pela/dentro da linguagem, que, além de diversas possibilidades de ser/estar, abarca o universo literário. Logo, as culturas, literaturas, línguas, artes, bem como os diferentes discursos, perpassam e (re)constróem as pessoas, a cada dia. E de acordo com Girassol Amarelo (2020), “acho que uma das coisas principais que aprendi foi ter uma curiosidade infinita pelo outro...outros lugares, outras pessoas, outros mundos... Daí minha curiosidade por outras línguas e outras literaturas”.

Assim sendo, o conhecimento se compartilha e se constrói em conjunto, nas trocas, nos silêncios, nas pausas, pois a linguagem se constitui de vários momentos e também de discursos que perpassam a leitura e a literatura, o ouvir e o falar dos outros e de si mesmas, no caso das formadoras. Dessa forma, a abordagem da Sociologia da Leitura vem corroborar esse entendimento do processo literário, do comportamento do leitor e das formadoras de leitores diante das muitas transformações ocorridas ao longo do tempo, nos suportes e modos de apropriação dessa leitura e como essas mudanças influenciam nas escolhas das flores (es)colhidas do PósLIT/UnB. A ideia é de

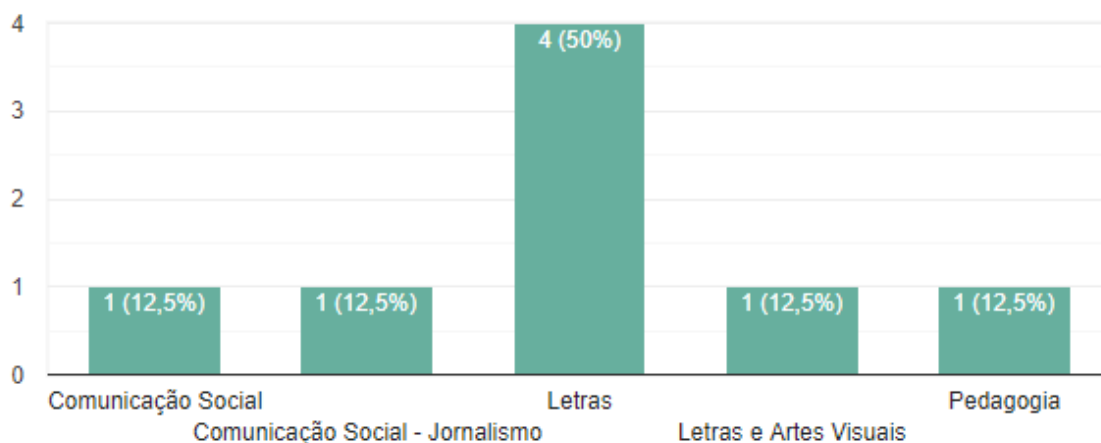
ler menos, mas com proveito; ler junto, ler coletivamente, colhendo, na leitura, as impressões advindas dos repertórios individuais de leituras de mundo e de livros dos estudantes. Assim, minha leitura também se alarga, a cada vez que trago um texto para a sala de aula. Ler coletivamente é sempre uma surpresa; é a possibilidade, também – preciosa – de chamar a atenção dos que leem comigo para as potencialidades de sentido dos textos. Procuro mesclar textos poéticos com narrativas e textos dramáticos, sempre que possível, pois cada um deles pede um fôlego diverso de leitura; cada gênero pede um tempo de amadurecimento da leitura (MARGARIDA ROXA, 2020).

Por conseguinte, entende-se melhor, ao traçar o perfil das formadoras de leitores, a sua formação, o seu comportamento e o lugar do livro nesse processo de leitura nos ambientes

formais de ensino público (PósLIT/UnB). Esse perfil envolve múltiplos processos da intersubjetividade, ou seja, para se ensinar-aprender literatura e práticas de leitura literária, faz-se necessário dar atenção ao conjunto, integrando a pessoa que aprende, a pessoa que ensina e o ambiente.

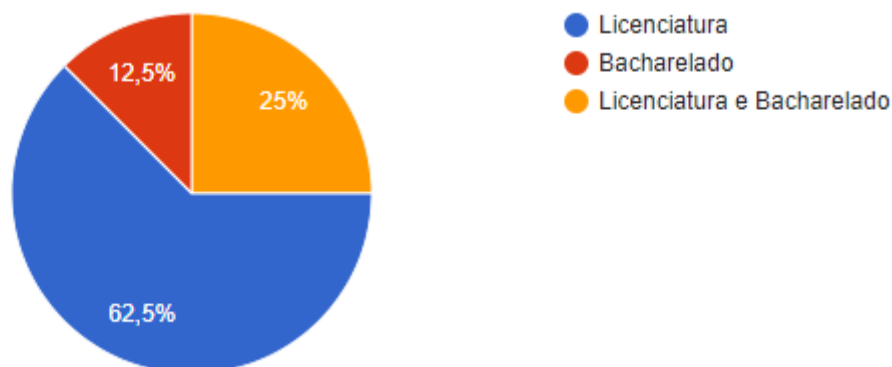
Uma diferença notada, e de grande valia, no tocante à formação inicial (graduação) das formadoras de leitores no Ensino Superior público do DF (professoras do PósLIT/UnB) é que elas possuem uma formação bastante diversificada e rica, não só em diferentes áreas do conhecimento humano mas também com perspectiva de habilitação diferenciadas (licenciadas e/ou bacharelas), conforme se pode constatar no Gráfico 6 - *Formação inicial (graduação)* e no Gráfico 7 - *Habilitação na formação inicial (graduação)*. Isso corrobora o caráter transdisciplinar e plural do Programa, que tem Literatura e Práticas Sociais como sua grande e única área de concentração.

**Gráfico 6 - Formação inicial (graduação).**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

**Gráfico 7 - Habilitação na formação inicial (graduação).**



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Ao analisar os gráficos supracitados, consideram-se as professoras como mediadoras das práticas de leitura literária na formação dos leitores no ambiente público do Ensino Superior do Distrito Federal, no caso desta pesquisa, o Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, sendo também sujeitas reflexivas e intelectuais transformadoras, como elucidado por Giroux (1997), Perrenoud (2008; 2010) e Silva (2014; 2017a). Isso porque elas oferecem uma base teórica para examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual e de pesquisa, em contraste com suas vivências (lido e vivido) na formação inicial (graduação) e contínua (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado), nas definições em termos puramente instrumentais ou técnicos da profissão, seja ela docência e/ou pesquisa. Haja vista que a “formação de leitores críticos, que conseguem repensar verdades estabelecidas e lançar um olhar acolhedor ao outro” (PAPOULA, 2020) é objetivo principal, acredita-se nessa perspectiva ao desenvolver este estudo doutoral.

Advogando a favor da potencialidade das práticas de leitura na vida pessoal e profissional, uma máxima atribuída a Mário Quintana enuncia que “os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Considerando essa visão, tem-se a Literatura e as práticas de leitura como influenciadoras da forma de ver o mundo, sua trajetória nele, formação e/ou atuação profissional, pois percebe-se que

a literatura [...] abr[e] as portas do mundo, simbólica, afetiva e concretamente. Mas ela também [...] faz vê-lo de maneira crítica, [...] faz entender que o lugar que tenho nesse mundo está em constante disputa, que preciso agir sobre ele de forma a diminuir as terríveis desigualdades existentes, inclusive no campo literário, onde a muitas pessoas só é dado o direito de serem consumidoras de literatura, nunca produtoras (TULIPA NEGRA, 2020, alterações do pesquisador).

O aparato intelectual elucidada os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que as professoras trabalhem como formadoras de leitores e tragam consigo diversas práticas de leitura. Evidencia-se, também, o papel que essas professoras desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das práxis (teoria + prática) por elas endossadas e utilizadas no ambiente público do Ensino Superior do Distrito Federal. Portanto, é de extrema relevância para as pessoas que conseguem chegar a esse nível de estudos (Pós-graduação – mestrado e/ou doutorado) interagir com elas, pois “é importante fornecer aos alunos instrumentos de análise do texto e também algum contexto da produção e circulação das obras literárias. Além disso, abrir espaço para a voz do aluno” (ALELI, 2020).

Logo, as professoras formadoras de leitores, no caso desta tese, do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, assumem a responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando no campo literário e educacional. Dessa forma, de acordo com Tulipa Negra (2020),

a literatura me abriu as portas do mundo, simbólica, afetiva e concretamente. Mas ela também me faz vê-lo de maneira crítica, me faz entender que o lugar que tenho nesse mundo está em constante disputa, que preciso agir sobre ele de forma a diminuir as terríveis desigualdades existentes, inclusive no campo literário, onde a muitas pessoas só é dado o direito de serem consumidoras de literatura, nunca produtoras (TULIPA NEGRA, 2020).

Ou seja, a literatura, como arte das palavras, faz do seu uso o seu principal objeto, concedendo-lhes outras possibilidades, retirando-lhes do seu lugar habitual e transpondo-as para um universo no qual apenas os seres humanos dotados de subjetividade podem percebê-las, como relacionado por Silva (2020). Dessa forma, a literatura passa a ser compreendida como o romance, o teatro, a novela e a poesia, que vão refletir na vida do ser humano por meio de histórias, contos, narrativas em que papéis passam a significar a representação do real através das múltiplas linguagens. E para isso, a estética da recepção vai contextualizar a obra, o autor e o leitor, atentando para este último, pois é através deste que se pode dizer se uma obra ou um simples texto é bem aceito ou não. E “talvez tentando entender qual o gosto das e dos estudantes. Para onde vão suas leituras e a partir disso propor novas leituras. Leituras que também passem pelo corpo e pela voz”, como elucidado por Girassol Amarelo (2020).

O prazer estético, envolvendo a apropriação e a participação dos leitores em torno das obras literárias – percebendo suas próprias vivências nas (con)vivências de outrem, dando-lhes a oportunidade de interagir com o texto, rompendo com padrões tradicionais no momento de se fazer uma interpretação – é perceptível no lido e vivido por Aleli (2020) ao expressar que

as **leituras** eram muito **debatidas** ou com a minha **irmã** ou com meu **pai**. Um livro que me irritou foi leitura da escola, *O cortiço*. **Achei horrível** aquela **visão de mundo, briguei com o narrador** até terminar o livro. Li *Memórias do Cárcere* umas 5 vezes. Tive, sucessivamente, acesso a duas **bibliotecas públicas**, e isso me ajudou a **ampliar** meu espectro de **leitura** – eu li de Carlos Castanheda a Shakespeare, e acho que isso foi muito bom para **prevenir preconceitos** (ALELI, 2020, grifos deste pesquisador).

Dessa forma, a fruição do prazer e do conhecimento que o leitor adquire por meio dos diálogos com o texto, sabendo que a criação literária atua diante dele, inspira-lhe paradigmas de comportamento e ao mesmo tempo liberta-o da passividade. Portanto, entender a literatura apenas como a reprodução de autores e obras presentes em um espaço/tempo reduz a sua teia de possibilidades a um ensino apenas para cumprir o conteúdo, que se restringirá à prática de “arquivar o que se deposita” (FREIRE, 2006, p. 38).

O fator social e geográfico como o pertencimento, na infância ou na fase adulta, às áreas rurais ou urbanas com ou sem acesso a bibliotecas (pública ou privada) foi relevante na medida que refletiu as dificuldades das barreiras impostas às professoras em sua formação leitora e em sua incidência em práticas de leitura, consequentemente. A imposição religiosa ou escolar foi outro fator de relevância no gosto literário, tanto para afastar ou aproximar as professoras do universo literário, em um primeiro momento, como pode se vislumbrar no relato de Margarida Roxa (2020):

Fiz o curso de Magistério no Ensino Médio, no qual me formei **professora** – que foi a **profissão** que quis seguir desde que entrei na **escola**, aos seis anos. Trabalhei muitos anos em **escolas particulares**, no nível da **Educação Infantil**, e sempre inseri muitas histórias lidas nas minhas programações diárias de aula. Depois do Ensino Médio, iniciei vários cursos de graduação e sempre parei nos primeiros meses, retornando no ano seguinte para outra carreira. Minha primeira escolha foi **Letras**, porque eu **gostava de ler literatura**; depois iniciei História, fiz metade do curso de Psicologia e finalmente retornei para Letras, agora numa **universidade pública**; concluí o curso com custo e pela **instância generosa** de uma **professora** que não me deixou sucumbir ao cansaço de trabalhar durante o dia e estudar à noite durante cinco anos. Sempre tive clareza, na vida, apenas sobre essas duas **competências**: a da **leitura** e a do **ensino**. Ler, portanto – ler abundantemente –, foi o que conformou minhas escolhas profissionais (MARGARIDA ROXA, 2020, grifos deste pesquisador).

A figura dos mediadores e incentivadores da leitura (seio familiar, banca de revistas, clube do livro, faculdade/universidade, dentre outros), reforça a ideia de que se precisa de exemplos que possam propiciar aos (futuros) leitores uma situação real de prazer, de entendimento e de comunicação. A mediação pelas práticas de leitura, conduzindo os leitores a fazer uso do universo literário, possibilitou uma abertura à apropriação do gosto pela literatura, à colaboração, à criticidade e à criatividade. Percebe-se a estreita ligação entre as obras literárias e os leitores como uma comunicação extremamente singular, com ou sem necessidade de mediadores. Enfim, as ideias aqui apresentadas se confundem com um texto de Rubem Alves,

publicado em artigo da *Folha de São Paulo* em 2004, intitulado *Sob o feitiço dos livros*, no qual o autor diz:

E penso que o meu mundo seria muito pobre se em mim não estivessem os livros que li e amei. Pois, se não sabem, somente as coisas amadas são guardadas na memória poética, lugar da beleza. “Aquilo que a memória amou fica eterno”, tal como o disse a Adélia Prado, amiga querida. Os livros que amo não me deixam. Caminham comigo. Há os livros que moram na cabeça e vão se desgastando com o tempo. Esses, eu deixo em casa. Mas há os livros que moram no corpo. Esses são eternamente jovens. Como no amor, uma vez não chega. De novo, de novo, de novo.

Nesta seção, almejou-se, com auxílio dos questionários semiestruturados, apresentar, confrontar e analisar as similitudes entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no ensino público (Ensino Superior) do Distrito Federal, no caso da Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, ao traçar um perfil que possa corroborar e perceber novas políticas e metodologias de ensino de literatura via práticas de leitura no âmbito dessa etapa de ensino. De acordo com Petit (2009), ainda sobre práticas de leitura,

ler permite ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras constituem o leitor, lhe dão um lugar (PETIT, 2009, p. 37, grifos da autora).

As práticas de leitura abrem espaços, permitem encontros, aproximam realidades e são capazes de conduzir as pessoas por experiências que partem da percepção sensível do mundo para o despertar da criatividade, criticidade e afetividade. Por meio das obras, os leitores são capazes, não apenas, de encontrar esse outrem presente nas narrativas, como de voltar para si próprios, para, assim, serem capazes de relatar suas próprias histórias. Se por um lado, a obra e sua leitura são capazes de criar mundos novos, em outro elas conseguem poetizar o real, como observado em Petit, que diz: “ler não isola do mundo. Ler introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode alcançar neste ato o mais universal” (PETIT, 2009, p. 40).

As práticas de leitura implicam, muitas vezes, traçar similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelos leitores. A experiência pessoal e afetiva com o texto é um dos elementos levado em conta por escritores e formadores de leitores, seja na elaboração da escrita ou na escolha de um texto. Com isso, a Literatura influencia a forma de ver o mundo, a trajetória, a formação e/ou atuação profissional das Flores (es)colhidas do PósLIT/UnB, ao passo que suas

aulas são vistas como “um convite, de fato, à leitura. Abrindo espaço para que as/os estudantes possam fazer suas interpretações. Dando abertura para leituras diferentes das que fazemos normalmente” (TULIPA NEGRA, 2020).

Muitas vezes, como citado, é, por meio da Literatura e das práticas de leitura que o leitor/aprendente/sujeito é capaz de nomear emoções e afetos. Palavras são capazes de descrever situações, eventos e oferecer formas de representar realidades, ainda mais em sujeitos em formação. As discussões propostas reforçam então alguns pontos fundamentais: as práticas de leitura e sua capacidade de acumulação e construção das narrativas, e os livros e autores e as formadoras de leitores são parte de um conjunto de elementos necessários para que o leitor seja capaz de produzir suas próprias narrativas.

A formação do leitor é um processo contínuo e pode ocorrer em diferentes épocas, variando de sujeito para sujeito. Na medida em que esse sujeito lê outras e novas leituras, pode-se observar uma ampliação dos níveis de percepção, como se fosse uma evolução nas práticas de leitura. Por essa razão, observando como ocorre a formação do leitor, é preciso que se tomem, aprendentes e professoras, as perspectivas do sujeito bakhtiniano, isto é, aprendentes e professoras devem ser tomados como sujeitos, compostos por fatores sociais, históricos e culturais. Este fator é que vai diferenciar as práticas educativas e de aprendizagem, pois perceber essas diferenças nas formadoras dos leitores do PósLIT/UnB e nos sujeitos é também considerar toda uma bagagem de leitura que eles possuem. Todos eles são e estão envoltos em discursos e ideologias que os perfazem, tornando-os atuantes. Assim, quando se fala em práticas de leitura literária e em professoras formadoras de leitores, fala-se de um sujeito que dialoga e é dialógico, um sujeito que interage e que têm vivências passadas e presentes, sendo que esses atributos interferem efetivamente em sua formação como leitor. É inegável que as práticas de leitura são de suma importância na inserção social do indivíduo na sociedade, e as práticas de leitura devem ser motivos de preocupação para todos os educadores.

Durante as práticas de leitura, os leitores estabelecem relações com os textos, atualizando-os e se atualizando, pois a prática de leitura não é um fim, mas um processo. E os leitores vão atribuindo outros significados, a partir do que eles esperam dos textos e de acordo com suas vivências (ISER, 1999). Logo, a formação de leitores e as práticas de leitura não se findam no simples “ler”, mas vão além, verificando as possibilidades da leitura. Ainda, de acordo com Iser (1999, p. 10), “[...] é preciso descrever o processo da leitura como interação dinâmica entre texto e leitor”, que vai se completando e se refazendo, dentro de suas possibilidades.



Por essa razão, os leitores estarão sempre em movimento nas práticas de leitura. Portanto, quanto mais conhecimentos eles tiverem adquirido, mais será possível dialogar com as diversas modalidades textuais. E para que este diálogo possa ser estabelecido, é preciso que as práticas de leitura sejam despertadas desde a Educação Básica até a formação dos profissionais educadores, em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado). É preciso que se instalem as práticas de leitura desde crianças, em diferentes espaços e com diferentes métodos. Assim, há de repensar o papel a ser cumprido pelos professores e também nas bibliotecas escolar e familiar, por exemplo.

## 5 O REPLANTAR PARA A PRÓXIMA PRIMAVERA

Ao contemplar a prazerosa jardinagem (pesquisa) realizada nos quase quatro anos em que esta tese fez parte do cotidiano deste pesquisador, percebe-se uma longa e florida trajetória de descobertas, pois “tudo isso deve ser pensado e observado sem perder de vista a importante noção de que é nos textos e nas leituras que os sentidos são construídos”, de acordo com Pietraróia (1997, p. 318), além da (con)vivência dessas leituras e textos com pessoas em seus diversos momentos da vida.

Como foi dito por um querido professor da Universidade de Brasília, as escolhas refletem o nível de maturidade intelectual, pessoal e profissional em que as pessoas se encontram. Hoje, percebe-se que (não) se obtiveram respostas para muitas questões que, por vários estágios da pesquisa, atormentaram este pesquisador como um fantasma. Explica-se o porquê nesta parte (quase) final da tese, pois a certeza que se tem é de que ao passo que se finda uma primavera, logo advir-se-á outra, outra e outra para serem pensadas e observadas com suas flores (es)colhidas. Sendo assim, “talvez tent[ou-se] entender qual o gosto das e dos estudantes [e das professoras], para onde vão suas leituras e a partir disso propor novas leituras. Leituras que também passem pelo corpo e pela voz”, segundo Girassol Amarelo (2020, alterações deste pesquisador).

Durante a pesquisa e as leituras constantes (prazerosas ou não) para a elaboração desta tese, relacionadas à educação literária e à formação de formadoras de leitores em um curso de pós-graduação em Literatura de uma universidade pública, pôde-se ler e preparar-se para surpresas, mas não para emoções. Nesse processo se arrepia, sente-se raiva e vontade de risos e de choros, têm-se também recordações de muitos momentos vivenciados na pesquisa e na universidade, identificando-se com as perspectivas das autoras e dos autores aqui comentadas e comentados que serviram de base para tantas outras reflexões.

Inicia-se por Barros, Lucena, Nakagome, Pietraróia, Ribeiro e Zilberman, que brilhantemente reverberando, de forma direta ou não, Antonio Candido, traduzem em suas escritas potentes a força da Literatura como um direito de todos e todas enquanto forma de humanizar pessoas, além de explicitar o modo como Antonio Candido elencou questões econômicas, sociais e institucionais no âmbito da literatura. Cita-se então aqui um *fac símile* de 1946 de artigo de jornal no qual Candido expõe suas preocupações com a literatura, suas reescrituras e a relação entre a Literatura e a Universidade, dando vazão a uma passagem para a discussão de como a pessoa letrada não pode vir a ser conservadora, retrógrada. Mais adiante,

ao citar a *Literatura e a formação do homem*, de 1972, e o *Direito à Literatura*, de 1988, delimitam a necessidade de a literatura ser vivenciada pelas pessoas.

Com isso chega-se, no final de 2020, ao fato de que a crítica traz à baila a necessidade de se atingir um todo naquilo que é dito e pensado. Assim sendo, é preciso refletir sobre o que os estudantes dizem e pensam sobre literatura e práticas de leitura e de como são as formações em programa de pós-graduação em Literatura de uma universidade pública. Volta-se por vezes aos textos, considerando também como as instituições lidam com novidades e qual o envolvimento e a vivência que a literatura pode comportar na relação *formação, leitura e leitores*.

Com Tinoco (2010; 2014) sintetiza-se uma pergunta que se responde ao longo desta tese: *Por que e para quem ensinar o modelo Antonio Candido?* Percebe-se o descortinamento da questão da aliança entre a pesquisa e as reflexões originais do mestre Candido. É significativo o número de alunos e alunas que tiveram suas concepções de literatura, práticas de leituras, pesquisa e ensino modificadas pelos ensinamentos de Candido, dentre tantas e tantos pesquisadoras e pesquisadores influenciados por ele. Suas palavras – “como professor, realizei-me melhor” – provoca, neste momento, um arrepio de emoção, confessional e choroso, pois nem se imaginou o que viria durante as leituras e escritas desta tese.

Espera-se que a experiência de estar no jardim das leituras com flores (es)colhidas no PósLIT/UnB e seus perfumes e frutos, por vezes similares ou diferentes, traga uma visão mais segura de onde e como se deve florir, afinal

fazer uma tese significa, pois aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico; quer dizer, construir um objeto que, em princípio, sirva também para outros. E isto também porque, se se trabalhar bem não há nenhum tema que seja verdadeiramente estúpido: a trabalhar bem tiram-lhe conclusões úteis mesmo de um tema aparentemente remoto ou periférico (ECO, 2008, p. 32).

Ao pôr ordem nas ideias e ordenar as subjetividades de si, e com as experiências das similitudes e diferenças do se fazer e do ser formadora de leituras e suas práticas de leitura no PósLIT/UnB, este pesquisador almejou tirar conclusões úteis e aparentemente relevantes para todos. Com Tinoco, mas agora também acompanhado por Bakhtin, Barthes, Cosson, Freire, Iser, Jauss, Jouve, Petit, Silva, dentre outros pesquisadores que fertilizaram os jardins (pesquisas) para uma reflexão sobre as leituras e os leitores como elementos constitutivos e indissociáveis da análise do fato literário, permitiu-se ainda enfatizar a dimensão sociológica

contida no ato de ler. Lendo as obras desses pesquisadores e anotando, desenfreadamente, ideias de como aproveitar as lições de *Candido* para o ensino de Literatura e de práticas de leitura, foi trazida à baila a emoção de saber que se semeia um caminho que se pensa ser o certo e o possível. Isso porque se tem em mente a reflexão da e na prática acadêmica e também a maneira pela qual se deveria proporcionar a análise das obras para além dos muros da academia. Foi, então, a partir desta nova perspectiva de investigação, que a recepção das obras literárias e das práticas de leitura das professoras do PósLIT/UnB – flores (es)colhidas –, apresentou um novo paradigma, fundamentado na relação entre texto e leitor. Absorvendo-se as palavras de Jauss, acredita-se que

a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas. A implicação estética reside no fato da recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim, o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética (JAUSS, 1994, p. 23).

E com bases bem enraizadas e adubadas, passou-se a ter uma nova dinâmica, na qual o autor afirmava que o “texto é sempre recebido e interpretado diferentemente por leitores de diversos tempos”. Assim, defendeu-se que é por meio da atualização que se reconstrói o processo histórico sob um novo jardim, mas, agora, enviesado pelo efeito e significado do texto, a partir de uma nova perspectiva, que já não poderá ser negada, a do leitor e de suas formadoras.

Essas implicações no ensino de literatura, na formação de leitores e das práticas de leituras, segundo esses autores e autoras, são bastante nítidas ao longo das leituras na elaboração desta tese. O ato de perceber, compreender e julgar o trabalho crítico e as impressões das professoras formadoras de leitores em uma pós-graduação em Literatura de uma universidade pública do Distrito Federal que experimentam diferenciados estágios de formação acadêmica (embora a pesquisa tenha o foco na pós-graduação, essas professoras pesquisadoras atuam também na graduação e extensão) pauta-se na utilização do texto literário e de suas leituras como estruturas autônomas. Elas não adotam o texto literário como sendo um mero simulacro de redução estrutural.

Ao lado dessa interpretação dialeticamente íntegra, em que foram citados o empenho e o esforço intelectual, o triunfo do bem comum, a discussão de ideias e fenômenos, além do vínculo entre o exercício do magistério e o exercício intelectual apresentado em todo o decorrer

das leituras e das análises desta tese, pôde-se colocar também aqui o papel das emoções evocadas ao longo da pesquisa. Vêm à memória do pesquisador suas lembranças a época de escolarização, e então salta-se para a relação da experiência estética e sua potência assombrosa, lembrando que a literatura e as práticas de leitura são atos de sabor e dissabor, ato político, escolha. E a experiência do/da leitor(a) em formação jamais poderá ser contemplada em sua totalidade se pela literatura não houver um caminho de refinamento do gosto estético a partir de diferentes leituras e obras. Desse modo, a literatura e as práticas de leitura remetem ao estranho, ao desconhecido, ao novo que pode trazer desafios, prazeres ou até mesmo bloqueios e inibições, pois elas mexem com as similitudes e diferenças que constituem os sujeitos (professoras formadoras e leitores) e vão ainda mais além.

A literatura e as práticas de leitura rompem ou até mesmo confrontam os conceitos, as crenças e os signos já existentes, dentro da consciência de cada sujeito, carregada pelas diversas leituras que o constituem. Ler é também uma perspectiva de poder. Quando se ouve essa frase, as lágrimas persistem em visitar o rosto deste pesquisador, não por pieguice ou cafonice crônicas, mas por ter tido em sua banca de qualificação indicações para uma provável mudança de perspectiva e, ao realizar as modificações seguindo uma coerência com aquilo que lhe foi orientado, essa questão do poder da leitura pode ser por ele descrita aqui neste texto de sua tese.

Como se não bastasse o fazer arrepiar, chorar, rememorar tantas leituras, o pesquisador foi constrangido pela raiva de lembrar as várias vezes em que seu trabalho com a literatura, as práticas de leitura e os textos literários no ambiente escolar público da Educação Básica foi menosprezado. Nestes quase quatro anos de pesquisa, entre leituras, disciplinas, trabalho e escrita, evidenciou-se na prática um dos ensinamentos de Candido de que, para além de fruição estética e júbilo, Literatura é ciência e área de conhecimento humano, e o maior aprendizado é que pesquisa não é opção, é imperativo!

Ao citar esses beija-flores (pesquisadores e pesquisadoras), lembra-se, lindamente, das palavras do mestre Candido, de que para além da função social, do desenvolvimento intelectual de um povo, tem-se uma função também política nas instituições públicas de Ensino Superior. E esta se realiza na construção de uma sociedade com justiça social, pois a experiência estética não deve ser atributo de alguns poucos que podem usufruí-la e vivenciá-la em detrimento de muitos e muitas. É imprescindível a construção de reflexões acerca das várias possibilidades de formação do profissional de áreas de Humanas e seus códigos.

A universidade pública vem proporcionando a este pesquisador muitas emoções, por vezes boas e outras nem tanto. Contudo, hoje o dia é de uma alegria muito grande, tendo em

vista o fim (quase) enunciado desta pesquisa, mas o sentimento de que ainda há esperança em outros jardins a serem semeados com as visões de formação de leitores, práticas de leitura e educação literária na pós-graduação em Literatura em universidade pública no Distrito Federal trazidas aqui.

Os arrepios, as lágrimas, as palavras duras e doces, porém importantes, além das análises apresentadas nesta tese e as forças aliadas ao embasamento teórico e metodológico que trouxeram os fertilizantes, as flores (es)colhidas, os beija-flores, valeram tudo a pena. É alentador saber que ainda se tem nas universidades públicas, beija-flores (professores e professoras) que se debruçam sobre as questões sociais, econômicas, políticas, estéticas e históricas da formação de leitores, das práticas de leitura, dentre tantos outros temas importantes. Dessa forma, a proposta desta tese, além de muitas outras possibilidades, foi de pensar a formação no lido e observado pelas formadoras de leitores de literatura em um curso de Pós-graduação em Literatura em universidade pública no Distrito Federal.

O diálogo com Freire, mediado pela *Pedagogia do oprimido* (2003), auxiliou este pesquisador a pensar o leitor literário como sujeito da ação-reflexão, um leitor que, *emancipado, emancipa*. O princípio freireano de emancipação enquanto possibilidade se alia ao que adverte Jacques Rancière, em seu texto *O mestre ignorante* (2013), sobre a necessidade da emancipação contra o processo de embrutecimento do sujeito. Ele propõe que “o círculo da emancipação deve ser começado” (RANCIÈRE, 2013, p. 29-30), frente a processos de opressão ressignificados em nossa sociedade, a qual precisa se reinventar.

Nestas considerações finais, pretendeu-se refletir sobre alguns pontos que, longe de se colocarem como uma finalização, apresentam-se como um desejo, ou quiçá uma promessa, de que sejam possíveis outros jardins para novas flores e sementes, novos frutos, novas formações e novas subjetividades. Ao aprofundar-se nestes estudos, esperou-se perceber a importância da responsabilidade das professoras formadoras de leitores, pois se escolhe aprender a lidar com o ser humano inserido na sociedade, como sujeito histórico, cultural e ideológico.

Retoma-se a pergunta norteadora deste estudo: quais características podem ser elencadas pelas similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no Ensino Superior público no Distrito Federal, em um programa de pós-graduação em Literatura? Ao analisar via Sociologia da leitura as similitudes e diferenças no lido e no vivido pelas formadoras de leitores do PósLIT/UnB que puderam influenciar suas práticas de leitura, assim como seus fazeres profissionais, pode-se elencar como uma das similitudes a sensibilização desde a tenra idade (infância/adolescência) e uma família de leitores, além de agentes

promotores da leitura externos ao ambiente familiar (bancas de revistas, clube de leitura, bibliotecas – pública ou privada, ambiente escolar, dentre outros) que contribuíram fortemente pelo gosto e pelas práticas de leitura literária. No entanto, uma diferença que pode ser lembrada aqui, e também um bloqueador para uma formação leitora, é a imposição de uma forma não prazerosa e contextualizada de leituras por esses mesmos agentes, inclusive no ambiente escolar e por seus atores. Em suas práticas na pós-graduação, as flores (es)colhidas do PósLIT se esmeram para criar um ambiente de acolhimento e de desbloqueio a fim de que os aprendentes/estudantes do referido programa se tornem agentes de boas práticas e incentivadores de leituras. Percebe-se que a oferta diversificada de autores e obras, além de atender a várias realidades dos aprendentes/estudantes do PósLIT – o que é uma marca das flores (es)colhidas do programa, por possibilitar uma prática real do uso da literatura – trouxe retorno aos participantes (aprendentes), na medida em que eles experimentaram práticas de leitura sugeridas e mediadas pelas professoras. Assim, vivenciaram uma abertura à apropriação do gosto pela literatura, à colaboração, à criticidade e à criatividade, de forma espontânea, deixando marcados os momentos de prazer ao se perceberem leitores e usuários de literatura, sem bloqueios.

As limitações da pesquisa são apresentadas aqui não como meras desculpas, mas como arcabouços que podem não eximir os erros de interpretação deste pesquisador, mas justificar tais caminhos ou escolhas que foram feitas ao longo desta jardinagem primaveril. O uso de questionário semiestruturado via plataforma digital foi o instrumento escolhido para coleta de dados, porque o tempo, senhor tão bonito e compositor de destinos, segundo Caetano Veloso, é uma riqueza do século XXI. Dessa riqueza não se pode abrir mão tão facilmente, pois o tempo passa, o tempo voa! Então, ninguém controla o tempo, por isso viver é sempre um presente! Vive-se o presente, o passado foi presente e o futuro também será. Agora, só gratidão ao que se vive e às pessoas que, ao longo do tempo, foram e são força e luz na trajetória pessoal e profissional deste pesquisador. Logo, o uso desse instrumento de coleta de dados mostrou-se ideal para ser aplicado às flores (es)colhidas do PósLIT/UnB, mais que atarefadas com o universo acadêmico (graduação, pós-graduação e atividades administrativas ligadas à universidade), além de afazeres familiares e de outras ordens que poderiam engendrar um não preenchimento dos questionários, em tempo hábil. Claro que outros instrumentos foram pensados, como entrevistas gravadas/filmadas, contudo apesar de quase quatro anos de pesquisa, conciliar prazos, disciplinas, agendas, horários, recursos físicos e o próprio tempo, é

algo hercúleo na atualidade para o pesquisador e, possivelmente, para as formadoras de leitores do PósLIT/UnB, porém se conseguiram resultados ao final.

Apresentam-se, agora, alguns indicativos para pesquisas futuras (novas jardinagens, novas floradas, outros beija-flores), entre eles os que assinalam haver espaço para um olhar mais atento sobre: (i) a avaliação conjunta de todos os formadores de leitores do PósLIT/UnB, não somente as professoras; (ii) fazer um recorte em perspectiva de raça/etnia e, talvez, por faixas etárias também; (iii) a acessibilidade de pesquisas, tanto para pesquisadores quanto para professores em serviço ou pré-serviço, na Educação Básica ou em outras instituições de pós-graduação (mestrado e doutorado) que ofereçam Literatura como (grande) área de concentração; (iv) a viabilização do diálogo entre teoria e prática (práxis), criando pontes para que a criticidade, a colaboração, a criatividade contribuam efetivamente para uma prática de leitura renovada em ambientes de ensino-aprendizagem de Literatura e que isso reflita não só na pós, mas na graduação e na Educação Básica brasileiras.

Portanto, deixam-se essas últimas palavras para encerrar esta jardinagem, com o intuito de que o belo, a criticidade, a fruição e os prazeres foram partes importantes desta tese. Assim, ao final, vou me tornar doutor em incertezas. Doutor na criação de espaços e na formulação de perguntas. O convite que me dei foi para ser doutor em contemplação, ao final desta empreitada acadêmica. O doutorado do PósLIT/UnB que fiz é em jardinagem de espaços de diálogos comigo e com outrem, de boas conversas. Doutor em ser translúcido, e ser instrumento de transformações, coloridas, diversas e divertidas. Sou doutor em afeto! Genuíno, amoroso, gentil, por mim e pelo outro, pela vida, por tudo. O doutor que sou dá aula de observar as crianças brincando em roda. O doutor que sou tem aula de brincar de roda com as crianças. Aprendi como prestar atenção. Aprendi a reconhecer em mim a delicadeza e a força que isso significa. Sou doutor em olhar pra dentro, e assim fazendo, olho para o todo e então deixo o meu *muito obrigado*.



## 6 OS BEIJA-FLORES – REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. **Ensino e Pesquisa**, v. 1. Belo Horizonte, APLIEMG, 1997.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social: para trabajadores sociales**. 24 ed. Buenos Aires: Humanitas, 1995.

ANJOS, Admilson Borkart dos; CARDOSO, Hiago de Paiva; ANJOS, Evanira Poliana Lara Machado dos. Desafios e possibilidades da igualdade de gênero no espaço escolar, uma questão constitucional. *In*: PAZ, José Flávio da (Org.). **Poéticas do educar: autoria, letramento e memória em educação**. 2. ed. Joinville: Clube de Autores Publicações, 2020.

ARAÚJO, Rosa Maria Monteiro. Caminhos e saberes para pesquisa em ensino da literatura. *In*: NASCIMENTO, Cassia Maria Bezerra do; PINHEIRO, Everton Vasconcelos; LIRA, Monike Rabelo da Silva; SERRÃO, Tayse da Silva (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em estudos literários**. Manaus: EDUA, 2018.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 117, nov. 2002, p. 127-147. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer**. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAJARD, Elie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**. São Paulo: Cortez, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARROS, Deusa Castro. **Um estudo teórico-prático das ações de letramento literário em contextos escolar e extraescolar**. 200 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16643/1/2014\\_DeusaCastroBarros.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16643/1/2014_DeusaCastroBarros.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes Editores, 2015.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987. Disponível em: <https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3107/BARTHES-Roland-O-Prazer-Do-Texto.pdf> Acesso em: 20 mai. 2020.

BASSO, Edcléia Aparecida. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kléber Aparecido da; ORTIZ ALVAREZ, Maria Luísa (Orgs.). **Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. v. 1. Tradução de Sérgio Milliet. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1970.

BRASIL. Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Literatura. **Conheça o Programa**. Brasília, 2016. Disponível em: [http://poslit.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9&Itemid=592](http://poslit.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=592). Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101551>. Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Universidade de Brasília. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Literatura – PósLIT**. Instituto de Letras. Departamento de Teorias Literárias e Literaturas. Brasília, 2017. Disponível em: <http://poslit.unb.br/images/Normativos/Regulamento-do-PSLIT-sem-disciplinas-06-dezembro-de-2017-3.pdf> Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BRASIL. Universidade de Brasília. **Instituto de Letras**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.il.unb.br/institucional/a-unidade> Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Literatura. **Edital 01/2019**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://poslit.unb.br/images/Edital\\_1-2019\\_P%C3%B3slit\\_Aprovado.pdf](http://poslit.unb.br/images/Edital_1-2019_P%C3%B3slit_Aprovado.pdf). Acesso em: 31 mai. 2020.

BRASIL. Universidade de Brasília. **Relatório de Dados CAPES 2018**: PósLIT. Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: [http://poslit.unb.br/images/Documentos\\_Gerais/relatorio\\_dados\\_coleta\\_2018\\_.pdf](http://poslit.unb.br/images/Documentos_Gerais/relatorio_dados_coleta_2018_.pdf). Acesso em: 04 jun. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. Aspects génériques, typiques et singuliers de l'organisation textuelle; des actions au discours. In: Conferência... **Texto e compreensão**. Madri: Universidade Complutense de Madri, 10-20 de novembro, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

COMPAGNON, Antoine. **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CORACINI, Maria José. **A celebração do outro** – arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

COSSON, Rildo José. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo José. Leitura, literatura e escola: idealização revistadas. *In*: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). **Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

COSSON, Rildo José. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA, Margarida Lidevane Silva; AQUINO, Luciana Maria de. Aulas de língua portuguesa e a percepção dos alunos sobre leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *In*: NASCIMENTO, Juscelino Francisco do; TORRES, Fábio Fernandes (Orgs.). **Investigações linguísticas em Picos: questões de ensino e de pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2017.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro de. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norma K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006.

DERING, Renato de Oliveira; SILVA, Eduardo Dias da. Cinco (im)possibilidades para a formação de leitores no ambiente escolar público. **Revista Água Viva**, v. 2, n. 1, 18 jan. 2017. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/10332/9198>. Acesso em: 24 fev. 2019.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Marcus Vinicius da Cunha. São Paulo: Ática, 2012.

DIAS, Kênia Cristina Borges. O ato da leitura. **Fragments de cultura**, v. 27, n. 3, p. 455-458, jul./set. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/5521/3315>. Acesso em: 02 mar. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Situação das mulheres no Distrito Federal**. Distrito Federal: GDF/SEPLAG/CODEPLAN, 2012. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Situa%C3%A7%C3%A3o-das-Mulheres-no-DF-2012.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. *In*: FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2013.

FARIAS, Daniele de Souza; SANTANA, Amanda; CUNHA, Karina. A motivação e suas implicações na aprendizagem escolar. *In*: PAZ, José Flávio da (Org.). **Poéticas do educar**: autoria, letramento e memória em educação. 2. ed. Joinville: Clube de Autores Publicações, 2020.

FERREIRA, Débora Cristina do Nascimento. **Letramentos, prática docente e ensino de leitura e escrita**: tensões e resistências em uma escola pública de periferia de Belém (PA). Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FERRONATO, Cristiano de Jesus. Instrução e política na Parahyba do Norte durante o processo de construção da nação brasileira (1823-1840). *In*: PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira (Orgs.). **Temas sobre a instrução no Brasil Imperial (1822–1889)**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

FOUCAULT, Michel. Retornar à História. *In*: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. (Ditos e Escritos, v. II).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Disponível em: [http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 37. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GALLIMORE, Ronald; GOLDENBERG, Claude. Activity settings of early literacy: home and school factors in children's emergent literacy. *In*: FORMAN, Ellice A.; MINICK, Norris; STONE, Addison C. (Eds.). **Contexts for learning: sociocultural dynamics in children's development**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GARCÍA, Carlos Macedo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2019.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Bacicheti. Sociologia de Leitura – uma abordagem teórica em busca do público leitor. **Revista Unifamma**, Faculdade Metropolitana de Maringá, v. 12, n. 2, p. 68-89, dez. 2013. Disponível em: <http://revista.famma.br/unifamma/index.php/RevUNIFAMMA/article/view/10/7>. Acesso em: 05 mar. 2019.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUIDIO, Milena Magalhães. **Reflexões sobre a posição dos leitores nas teorias da Recepção**. S/d. S/l. Disponível em: <http://www.albertolinscaldas.unir.br/posicaodoleitor.htm>. Acesso em: 10 dez. 2020.

HAMMERSLEY, Martin; ATKINSON, Paul. **Ethnography: principles in practice**. 3rd. ed. London: Routledge, 2007.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Tradução de Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

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

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2013.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Língua e literatura**: uma questão de educação? Campinas: Papirus, 2001.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das teorias da complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2014.

LEITE, Lígia Chiappini. **Invasão da Catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LLOSA, Mario Vargas. **A verdade das mentiras**. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

LUCENA, Bruna Paiva de. Percursos de leitura, trajetórias de leitoras: A formação de leitoras/es vista por estudiosas da língua e escritoras. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 3, p. 111, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/546>. Acesso em: 24 fev. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Literatura, teatro e formação de professores. *In*: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). **Nas linhas de Ariadne**: literatura e ensino em debate. Campinas: Pontes Editores, 2017a.

MAGALHÃES DOS REIS, Maria da Glória Magalhães dos. Posfácio. *In*: SILVA, Eduardo Dias da. **Atuação teatral e ensino de língua estrangeira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017b.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.69, p. 64-82, jan./mar. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2374/2113>. Acesso em: 11 jun. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2012.

MAZZA, Débora. Por uma sociologia da leitura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 621-624, abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/17.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MAZZANATI, Vera Lúcia. **Ensino de literatura brasileira em cursos de Letras e formação de professores**: entre os discursos e as práticas. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123374>. Acesso em: 03 ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Simão Francisco de. Como conquistar crianças e jovens para a leitura em tempos de não-leitores. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 3, p. 136-142, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/458>. Acesso em: 1º mar. 2019.

MORAES, Irany Novah. **Elaboração da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Álamo, 1992.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. **Reinventando a aula**: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1541/1/Dissertacao\\_Augusto\\_Cesar\\_L\\_Moura\\_Filho.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1541/1/Dissertacao_Augusto_Cesar_L_Moura_Filho.pdf). Acesso em: 22 jul. 2018.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. **A vida e a vida do leitor**: um conceito formado no espelho. 2015. 397 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-09102015-131731/publico/2015\\_PatriciaTrindadeNakagome\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-09102015-131731/publico/2015_PatriciaTrindadeNakagome_VOrig.pdf) Acesso em: 03 jun. 2020.

NAKAGOME, Patrícia Trindade. Entrevista de Patrícia Trindade Nakagome para a RCC. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 3, p. 114-115, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/548>. Acesso em: 24 fev. 2019.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Renata Araújo Jatobá de; SUASSUNA, Livia. Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa. **Revista e-Curriculum**, PUC-SP, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 22 jul. 2018.

ORTIZ-ALVAREZ, Maria Luisa. **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. *In*: NÓVOA, Antonio (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ, Mariana. *Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

PERRENOUD, Phillippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Phillippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

PETIT, Michèle. **Os jovens leitores: uma perspectiva**. 2. ed. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. Les chemins du lecteur. **Synergies – Brésil, Révue de didactologie des Langues-Cultures**, Florianópolis, GERFLINT, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade de Santa Catarina, n. 1, out. 2000.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. **Percursos de leitura: léxico e construção do sentido na leitura em língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 1997.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. **Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira**. São Paulo: Annablume, 2001.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambiente de ensino**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018

PINHEIRO, Kimiko Uchigasaki. **Oralização de histórias antigas com uso de jogos teatrais para favorecer a expressão oral em língua japonesa**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [http://ppla.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=440:kimiko-uchigasaki-pinheiro&catid=42:2013&Itemid=271](http://ppla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=440:kimiko-uchigasaki-pinheiro&catid=42:2013&Itemid=271). Acesso em: 21 nov. 2018.



PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2007.

PROENÇA FILHO, Domício. Língua, Discurso, Estilo. *In*: PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Anfitheatro, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O Austin do qual a linguística não tomou conhecimento e a linguística com a qual Austin sonhou. *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Nova Pragmática: fases e feições de um fazer**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 241-254.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a Emancipação Intelectual**. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

REIS, Carlos. A linguagem literária. *In*: REIS, Carlos (Org.). **O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2001.

RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. **Uma teia de relações: o livro, a leitura e a prisão: um estudo sobre a remição de pena pela leitura em penitenciárias federais brasileiras**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/25177>. Acesso em: 24 fev. 2019.

ROSA, Caciací Santos de Santa. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão**. 2005. 11 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Normal Superior Anos Iniciais do Ensino Fundamental) – Faculdades Jorge Amado, Salvador, 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/5502435-Leitura-uma-porta-aberta-na-formacao-do-cidadao-1.html>. Acesso em: 1º mar. 2019.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. São Paulo: José Olympio, 1986.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAGRILO, Simone Gonzales. Estética da recepção e sociologia da leitura – uma obra, vários olhares. *In*: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1004-1013. Disponível em: [http://www.ple.uem.br/3celli\\_anais/trabalhos/estudos\\_literarios/pdf\\_literario/106.pdf](http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/106.pdf). Acesso em: 02 mar. 2019.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisas bibliográficas: elaboração de trabalhos científicos**. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 1980.

SAMA, Meshyia. **Evangelho do céu – Reino Divino**. v. 3. Tradução de Minoru Nakahashi. São Paulo: Lux Oriens, 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira; WEBER, Aline. Articulação de Saberes no Currículo Escolar. *In*: SANTOS, Edméa Oliveira; RAMAL, Andrea C. (Orgs.). **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SANTOS, Karina Fernandes dos. **Experimentação em TICs: reflexões para a prática da oralidade no ensino de L.E. em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**. 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=428:karina-fernandes-dos-santos&catid=42:2013&Itemid=271](http://www.pgla.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=428:karina-fernandes-dos-santos&catid=42:2013&Itemid=271). Acesso em: 17 nov. 2018.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004. Disponível em: [https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/160639/mod\\_resource/content/1/Sartre%20-%20Que%20%C3%A9%20a%20literatura\\_.pdf](https://edisiplinas.usp.br/pluginfile.php/160639/mod_resource/content/1/Sartre%20-%20Que%20%C3%A9%20a%20literatura_.pdf). Acesso em: 30 mai. 2020.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÜCKING, Levin Ludwig. **The sociology of literary taste**. Tradução da língua alemã de Brian Battershaw. London: University of Chicago Press Routledge [and] Kegan Paul, 1950.

SEARLE, John R. **Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem**. Tradução de Carlos Vogt *et al.* Coimbra: Livraria Almedina, 1981.

SEGABINAZI, Daniela Maria. **Educação literária e docência: desafios para o século XXI**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SERRANI, Silvana. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SERRANO, Francisco Perujo. **Pesquisar no labirinto: a tese de doutorado, um desafio possível**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SERRÃO, Tayse da Silva. Identidade e identificação nos textos literários. *In*: NASCIMENTO, Cassia Maria Bezerra do; PINHEIRO, Everton Vasconcelos; LIRA, Monike Rabelo da Silva; SERRÃO, Tayse da Silva (Orgs.). **Metodologia da pesquisa em estudos literários**. Manaus: EDUA, 2018.

SIGNORI, Fernanda Maria Furst. Alunos com resistência leitora: um impasse para a formação de leitores nas escolas. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 5, n. 3, p. 130-135, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/435>. Acesso em: 1º mar. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da Silva. Eu gosto do gosto de gostar de ler: a leitura como gênero discursivo na escola. **e-escrita – Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis**, v. 6, n. 1, jan./abr., p. 230-243, 2015c. Disponível em: [http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/arti-cle/view/1624/pdf\\_368](http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/arti-cle/view/1624/pdf_368). Acesso em: 28 fev. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da. **A-TUA-AÇÃO**: o texto teatral, o corpo e a voz como mediadores da apropriação da oralidade no ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Francês). 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014\\_EduardoDiasdaSilva.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17176/1/2014_EduardoDiasdaSilva.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da. **Atuação teatral e o ensino de língua estrangeira**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017a.

SILVA, Eduardo Dias da. Eu e você, você e eu na língua: uma abordagem interacional para o ensino de língua estrangeira. **Revista de Letras**, Taguatinga, v. 8, n. 1, p. 0-13, 2015a. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/view/6185/4180>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da. Gênero discursivo: o texto teatral no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Caminhos da Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 14, n. 1, p. 101-124, 2016a. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1914/1560>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da. Je speak español: Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira por alunos do quinto ano do Ensino Fundamental em um CIL do Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 54-61, maio 2017b. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/142>. Acesso em: 01 mar. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da. O corpo como mediador da apropriação de oralidade em língua estrangeira. **Revista Desempenho**, v. 1, n. 24, p. 1-17, 2015b. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/9448/8349>. Acesso em: 24 fev. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da. Uma coisa é o ideal, outra coisa é o possível: currículo, anseios, perspectivas e realidade de letras – francês – um novo caminhar para a licenciatura. In: **Revista Ininga**, Teresina, v. 3, n. 1, p. 27-45. jan./jun. 2016b. Disponível em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/ininga/article/view/5842/3623>. Acesso em: 1º mar. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da. Valesca para além de ser Popozuda, pensadora Contemporânea. In: FUCHS, Cláudia; SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs.). **Educação em debate: cercanias da pesquisa**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SILVA, Eduardo Dias da; DERING, Renato de Oliveira; TINOCO, Robson Coelho. Práticas de leitura. **fólio – Revista de Letras**, v. 10, n. 2, fev. 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4201>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SILVA, Eduardo Dias da; SOUZA-DIAS, Romar. Letramento racial mediado pela literatura infantojuvenil na educação básica. **Revista InterteXto**, Uberaba, v. 10, n. 2, p. 1-18, 2017. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/2424/2748> Acesso em: 31 jun. 2020.

SILVA, Josimar Soares da. **Práticas de compreensão leitora no Ensino Médio**. 319 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande-PB, 2019.

SILVA, Núbia Souza. Dalcídio Jurandir: a literatura do mundo marajoara, um grito do absurdo. *In*: PAZ, José Flávio da (Org.). **Poéticas do educar**: autoria, letramento e memória em educação. 2. ed. Joinville: Clube de Autores Publicações, 2020.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

SPINK, Mary Paris Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

STEPHANI, Adriana Demite; TINOCO, Robson Coelho. A leitura literária como resposta e o papel do professor mediador nesse diálogo. *In*: SILVEIRA, Éderson Luís; BATISTA, Marcos dos Reis (Orgs.). **Ensino de literatura e de leitura literária**: desafios, reflexões e ações. Porto Alegre: Fi, 2019.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As interfaces da pesquisa etnográfica na Educação. **Revista Linhas**, v. 5, n. 1, p. 1-17, 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1237/1050>. Acesso em: 2 jun. 2020.

TINOCO, Robson Coelho. **Leitor real e Teoria da Recepção**: travessias contemporâneas. São Paulo: Horizonte, 2010.

TINOCO, Robson Coelho. **Práticas de leitura produtiva**: textos e contextos (sociedade, ensino e arte contemporaneidade). Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

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

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRAGINO, Arnon. O leitor, a leitura, o livro e a literatura na Estética da Recepção e na História Cultural. **Revista Mosaicum**, n. 18, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/788606-Revista-Mosaicum-n-18/>. Acesso em: 02 mar. 2019.

VALÉRIO, Gleiser Mateus Ferreira; BARCELOS, Anelise Tonel. Experiência leitora e escrita criativa: relatos da prática docente do projeto Mulheres Inspiradoras. **Revista Com Censo**: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília, v. 5, n. 3, p. 153-158, ago. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/462>. Acesso em: 04 mar. 2019.

VEIGA, Ana Maria; PEDRO, Joana Maria. Gênero. *In*: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados: Editora da UFGD, 2015.

VIEIRA, Roberta. Novos rumos para a Linguística Aplicada contemporânea. **Revista Eletrônica Odisseia**, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2052/1486>. Acesso em: 19 dez. 2018.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WIDDOWSON, Henry G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

WIEDEMER, Marcos Luiz; AUGUSTO, Vanísia Cristina Pereira. Leitura: um atividade textual-interativa. **Revista UNIABEU**, v. 11, n. 27, p. 105-125, janeiro-abril de 2018. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/2909/pdf>. Acesso em: 11 jun. 2020.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Tradução de A. J. Carmona Teixeira, Maria João de Carvalho e Maria Nóvoa. 3. ed. Lisboa: Educa, 1993.

ZILBERMAN, Regina. A dialética da leitura entre a democratização e o cânone. *In*: PEREIRA, Danglei de Castro (Org.). **Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **ALEA: Estudos Neolatinos**, v. 10, n. 1, Rio de Janeiro, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a06.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

## APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – PÓS-LIT**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos a Sra. para participar da Pesquisa **NO JARDIM DAS LEITURAS: SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE O LIDO E O VIVIDO PELAS FORMADORAS DE LEITORES DO DISTRITO FEDERAL – O CASO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**, sob a responsabilidade do pesquisador/doutorando Eduardo Dias da Silva e sob orientação do Prof. Dr. Robson Coelho Tinoco, a qual pretende elencar, pelas similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores no Ensino Superior público no Distrito Federal, práticas de leitura literária. Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários e/ou entrevista. Se você aceitar participar, estará contribuindo para uma análise e possíveis caminhos no ensino-aprendizagem de Literatura e práticas de leitura no Distrito Federal. Se depois de consentir sua participação, a Sra. desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. A Sra. não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, a senhora poderá entrar em contato com o pesquisador no e-mail: edu\_france2004@yahoo.fr ou pelo telefone (61) 984426603.

Consentimento pós-informação e/ou pós-leitura

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado (a) sobre o que o pesquisador quer fazer e por que precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante<sup>13</sup>

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

<sup>13</sup> Originais assinados e datados pelas participantes. Por questões éticas de pesquisa em Ciências Sociais/Humanas, foi preservada a identidade das participantes, e para trazer literariedade ao gênero discursivo *tese*, foi solicitado que cada uma adotasse o pseudônimo de uma flor, de acordo com a metáfora trabalhada na escrita da pesquisa.

## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA E LITERATURA – TEL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA – POSLIT**

As questões foram elaboradas com base nas pesquisas de Lucena (2018) com alterações que possam refletir a realidade desta pesquisa, e o questionário semiestruturado foi enviado por endereço eletrônico às participantes via ferramentas de interação do *google doc*. Lembrando como relatos, não há julgamentos de valores e nem certos ou errados, pois o importante é a troca de informações entre as participantes e o pesquisador.

1 - “Quem sabe a menina um dia sairia da roça e iria para a cidade. Então, carecia de aprender a ler. Na roça, não! Outro saber se fazia necessário. O importante na roça era conhecer as fases da lua, o tempo de plantio e de colheita, o tempo das águas e das secas. A garrafada para o mal da pele, do estômago, do intestino e para as excelências das mulheres. Saber a benzedura para o cobreiro, para o osso quebrado ou rendido, para o vento virado das crianças. O saber que se precisa na roça difere em tudo do da cidade. Era melhor deixar a menina aprender a ler. Quem sabe, a estrada da menina seria outra” (EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**, 2003. p. 28). Nesse trecho, a personagem de Conceição Evaristo fala da (des)importância da leitura em sua vida. Como você se tornou uma leitora? Qual seu percurso como leitora? Se, possível, cite exemplos.

2 - Advogando a favor da potencialidade da leitura na vida, tem-se uma famosa frase associada a Mário Quintana que elucida que “os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas”. Considerando isso, como a Literatura influenciou na sua forma de ver o mundo, sua trajetória, formação e/ou atuação profissional? Se possível, cite o que você (des)aprendeu com as vivências no mundo da leitura.

3 - A leitura implica, muitas vezes, traçar similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelos leitores, sendo a experiência pessoal e afetiva com o texto um dos elementos levado em conta por escritores e formadores de leitores, seja na elaboração da escrita ou escolha de um texto. Levando em conta isso, como você acha que o ambiente do Ensino Superior público e os professores podem contribuir para a formação efetiva dos estudantes leitores?

**APÊNDICE 3 - QUESTIONÁRIO – GOOGLE FORMULÁRIO****Programa de Pós-Graduação em Literatura**

## Questionário sobre formação de formadoras de leitores em um Programa de Pós-Graduação em Literatura de uma universidade pública no Distrito Federal

Prezada professora,

Venho por meio deste, pedir sua colaboração na execução da minha pesquisa doutoral (PósLIT/UnB) "NO JARDIM DAS LEITURAS: SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE O LIDO, O OBSERVADO E O VIVIDO PELAS FORMADORAS DE LEITORES DO DISTRITO FEDERAL", sob orientação do Professor Titular Robson Coelho Tinoco. Sua participação é essencial para a qualidade da pesquisa. O link de acesso ficará aberto até 26/07/2020. Maiores informações estão na primeira página do questionário. Fico à disposição para mais informações que se fizerem necessárias. Ao dar procedimento no formulário, fica de maneira tácita, o aceite ao termo de consentimento livre e esclarecido da pesquisa.

Obrigada.

Eduardo Dias-da-Silva

\*Obrigatório



Endereço de e-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos vossa senhoria para participar da Pesquisa NO JARDIM DAS LEITURAS: SIMILITUDES E DIFERENÇAS ENTRE O LIDO E O VIVIDO PELAS FORMADORAS DE LEITORES DO DISTRITO FEDERAL, O CASO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sob a responsabilidade do pesquisador/doutorando Eduardo Dias-da-Silva e sob orientação do Prof. Titular Robson Coelho Tinoco, a qual pretende elencar, pelas similitudes e diferenças entre o lido e o vivido pelas formadoras de leitores na educação literária no ensino superior público no Distrito Federal, práticas de leitura literária. Sua participação é voluntária e se dará por meio deste questionário. Se vossa senhoria aceitar participar, estará contribuindo para uma análise e possíveis caminhos no ensino-aprendizagem de Literatura e práticas de leitura no Distrito Federal. Se depois de consentir sua participação, vossa senhoria desistir de continuar participando, têm o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Vossa senhoria não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, vossa senhoria poderá entrar em contato com o pesquisador no e-mail: [edu\\_france2004@yahoo.fr](mailto:edu_france2004@yahoo.fr) ou pelo telefone (61) 984426603.

Pseudônimo relativo à flor, resguardando o sigilo da participante. Caso tenha-se repetido, far-se-á o uso de cores para distinção, de acordo com o pesquisador.  
Exemplo: Rosa Amarela. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Vosso primeiro contato com textos literários ou com práticas de leituras ocorreram... \*

- Na infância
- Na adolescência
- Na fase adulta

Vossa formação inicial (graduação) foi em qual (sub)área do conhecimento? (Por exemplo; Letras, Pedagogia, Comunicação Social, Filosofia e etc.). \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Em qual habilitação/perspectiva foi a vossa formação inicial (graduação)? \*

- Licenciatura
- Bacharelado
- Licenciatura e Bacharelado
- Tecnóloga

Quando tempo vossa senhoria atua no programa de Pós-Graduação em Literatura? \*

- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 9 anos
- mais de 10 anos

Em relação as pessoas orientadas/supervisionadas por vossa senhoria, pode-se fazer um enquadramento de quantas estão no gênero feminino, segundo vossa opinião. \*

- 0-10%
- 15% a 25%
- 30% a 40%
- 45% a 55%
- 60% a 70%
- 75% a 85%
- 90% a 100%

Qual a vossa média de leitura anual, seja livros técnicos/teóricos ou literários? \*

- 1 a 5 livros por ano
- 6 a 9 livros por ano
- mais de 10 livros por ano

Vossa senhoria, dentro do programa de Pós-Graduação em Literatura, atua na orientação e/ou na supervisão... \*

- Somente do Mestrado
- Somente do Doutorado
- Somente do pós-Doutorado
- do Mestrado e do Doutorado
- do Mestrado, do Doutorado e do pós-Doutorado