



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



KARLENE SILVA DOS ANJOS

**SENTIDOS DA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO
LEITORA: ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL
BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)**

**RONDONÓPOLIS-MT
2021**

KARLENE SILVA DOS ANJOS

**SENTIDOS DA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO
LEITORA: ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL
BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc – Mestrado/UFMT – Câmpus de Rondonópolis, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Cultura e Processos Formativos. Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento.

Orientadora: Professora Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

**RONDONÓPOLIS – MT
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

A599s Anjos, Karllene Silva dos.
SENTIDOS DA LEITURA LITERÁRIA PARA A
FORMAÇÃO LEITORA: : ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES NA
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E
DISSERTAÇÕES (BDTD) / Karllene Silva dos Anjos. -- 2021
124 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação.. 2. Leitura Literária.. 3. Formação Leitora.. 4.
Estado do Conhecimento.. 5. Análise de Conteúdo.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "SENTIDOS DA LEITURA LITERÁRIA PARA A FORMAÇÃO LEITORA: ANÁLISE DE PUBLICAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD)"

AUTOR: Mestranda Karllene Silva dos Anjos
Dissertação defendida e aprovada em 15/12/2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis / Universidade Federal de Mato Grosso
Examinador Interno: Doutor(a) Marlon Dantas Trevisan
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis / Universidade Federal de Mato Grosso
Examinador Externo: Doutor(a) Selma Martines Peres
Instituição: Universidade Federal de Catalão
Examinadora Interna: Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Instituição: Universidade Federal de Rondonópolis / Universidade Federal de Mato Grosso

Rondonópolis, 15/12/2021.

Documento assinado eletronicamente por **SILVIA DE FATIMA PILEGI RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 15/12/2021, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **SANDRA REGINA FRANCISCATTO BERTOLDO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 15/12/2021, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **MARLON DANTAS TREVISAN, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 15/12/2021, às 10:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4245292** e o código CRC **89F5B490**.

Dedico esta conquista a Deus, pois sem Ele eu nada poderia fazer. Ao Senhor toda honra e toda a glória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me ajudado até aqui.

À minha estimada orientadora, Prof.^a Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues pelas contribuições, correções e incentivo.

Aos meus colegas da linha de linguagens, Ana Patrícia, Helenice, Cristiane, Káthia e Edvargue pelo apoio, companheirismo e amizade.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Marlon Dantas Trevisan, Prof.^a Dr.^a Selma Martines Peres e Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, pelo interesse, disponibilidade e pertinentes apontamentos.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, pela concessão da licença para qualificação profissional.

À equipe gestora da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, de Rondonópolis, por consentir e viabilizar o processo de licença.

À minha família, pelas orações e apoio incondicional.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis (PPGEdu/UFMT), na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas históricas e contemporâneas, e ao grupo de Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE/UFMT). Por meio do mapeamento dos estudos de teses e dissertações que outros pesquisadores publicaram sobre “formação do leitor literário”, realizou-se esta pesquisa em torno de quatro macrocategorias: leitura, leitura literária, literatura e formação leitora, a fim de analisar sentidos da leitura literária para a formação leitora. Como referência, utilizaram-se as publicações disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no endereço: <http://bdtd.ibict.br>. O *corpus* analisado resultou de uma busca por documentos, nos quais se identificou a presença dos descritores “formação leitora” “leitura literária” no corpo do texto. Na sequência, o filtro utilizado foi “literatura” para a delimitação do assunto. A investigação das pesquisas publicadas considerou o intervalo de 2002 a 2019 como espaço temporal por ano de defesa. Dos documentos encontrados, verificou-se um total de 51 publicações, com 37 dissertações e 14 teses. A questão central foi encontrar resposta para a seguinte indagação: Quais são os sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações disponíveis na BDTD? O objetivo geral da pesquisa foi analisar sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações disponíveis na BDTD, e se desdobra nos seguintes objetivos específicos: para uma abordagem mais quantitativa - relacionar instituições que mais se dedicam ao estudo da temática desta pesquisa; identificar autores mais citados e a confluência entre eles no que diz respeito à formação do leitor literário; mapear as principais referências teóricas e metodológicas utilizadas em teses e dissertações; para uma abordagem mais qualitativa - investigar quais são as definições atribuídas pelos pesquisadores a cada uma das quatro macrocategorias nas publicações selecionadas para compor o *corpus* desta pesquisa. A pesquisa é documental, do tipo estado do conhecimento, e como metodologia de interpretação de dados foi utilizada a Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2010). O arcabouço teórico da pesquisa foi constituído por autores que discutem leitura, literatura, leitura literária e formação leitora, são eles: Foucambert (1994), Silva (2003), Kleiman (2011), Lajolo (1981), Eco (2006), Colomer (2007), Zilberman (2009), Orlandi (1996), Cosson (2018), Candido (1994), Soares (2006), Martins (2006), Bakhtin (1997), Iser (1999), Jauss (1994), entre outros autores. As discussões teóricas em torno das macrocategorias subsidiaram a investigação e a análise dos sentidos. Dessa forma, espera-se que este estudo possa contribuir com as pesquisas sobre a leitura literária para a formação leitora.

Palavras-chave: Educação. Leitura Literária. Formação Leitora. Estado do Conhecimento. Análise de Conteúdo.

ABSTRACT

This master thesis is linked to the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, Campus of Rondonópolis (PPGEdu/UFMT), in the research line: Languages, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives, and to the group Alphabetization and School Literacy (ALFALE/UFMT). Through the mapping of studies of dissertations and theses that other researchers published about “education of the literary reader”, this research was conducted around four macro-categories: reading, literary reading, literature and reading education, in order to analyze meanings of literary reading for reading education. As reference, it was used the publications available on the database of the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses (BDTD), in the address: <http://bdtd.ibict.br>. The analyzed corpus arose from a search for documents, in which it was identified the presence of the descriptors “reading education” “literary reading” in the body of the text. Following that, the filter used was “literature” for the delimitation of the subject. The investigation of the published researches considered the interval from 2002 to 2019 as spatial temporal for year of defense. Of the documents found, it was verified a total of 51 publications, being 37 theses and 14 dissertations. The main question was finding an answer to the following inquiry: What are the meanings of literary reading for reading education in dissertations and theses available on BDTD? The main objective of the research was to analyze meanings of literary reading for reading education in dissertations and theses available on BDTD, and it unfolds in the following specific objectives: for a more quantitative approach: relate institutions that dedicate themselves the most to the study of the theme of this research; identify authors who are most cited and the confluence between them concerning the education of the literary reader; map the main theoretical and methodological references used in dissertations and theses; for a more qualitative approach: investigate what are the definitions attributed by the researchers to each one of the four macro-categories in the definitions selected to compose the corpus of this research. The research is documentary, of the type state of knowledge, and as methodology of data interpretation it was used Content Analysis proposed by Bardin (2010). The theoretical framework of the research was constituted by authors who discuss reading, literature, literary reading and reading education, such as: Foucambert (1994), Silva (2003), Kleiman (2011), Lajolo (1981), Eco (2006), Colomer (2007), Zilberman (2009), Orlandi (1996), Cosson (2018), Candido (1994), Soares (2006), Martins (2006), Bakhtin (1997), Iser (1999), Jauss (1994), and others. The theoretical discussions around the macro-categories subsidized the investigation and the analysis of meanings. Therefore, it is expected that this study contributes with researches about literary reading for reading education.

Keywords: Education. Literary Reading. Reading Education. State of Knowledge. Content Analysis.

LISTA DE QUADROS e GRÁFICOS

Quadro 1 – As publicações desconsideradas	60
Quadro 2 – Instituições vinculadas ao <i>corpus</i> da pesquisa	66
Quadro 3 –Publicações por ano de defesa	67
Quadro 4 – Distribuição por áreas de concentração das publicações	68
Quadro 5 – Autores mais citados na fundamentação teórica das publicações analisadas	69
Quadro 6 – Distribuição considerando os tipos de pesquisas das publicações	70
Quadro 7 – Frequência de menção a cada macrocategoria (GERAL)	74
Gráfico 1 – Distribuição das publicações por Instituição	66
Gráfico 2 – Distribuição das publicações por área do conhecimento.....	67
Gráfico 3 – Distribuição de acordo com o tipo de pesquisas que compõem o <i>corpus</i>	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Página inicial da BDTD.....	52
Figura 2 – Filtragem inicial do <i>corpus</i>	58
Figura 3 – Filtragem inicial por assunto e delimitação de tempo.....	59
Figura 4 – Nova filtragem com alteração de descritores.....	60
Figura 5 – Filtragem final por assunto e delimitação de tempo.....	61
Figura 6 – As principais instituições vinculadas às pesquisas.....	65
Figura 7 – Planilha Excel com as concepções atribuídas às macrocategorias	73
Figura 8 – Procedimento de busca das macrocategorias no Adobe Acrobat Reader ...	74
Figura 9 – Documento do Word com as concepções atribuídas à leitura	75

SUMÁRIO

1 O INÍCIO DO CAMINHO	13
2 TRAÇANDO CAMINHOS EM BUSCA DOS SENTIDOS	21
2.1 Do ato de ler à produção de sentidos	21
2.1.1 A interação e o preenchimento de espaços vazios no texto	25
2.1.2 Reflexões acerca da obrigação e do prazer de ler	28
2.2 Literatura: discutindo função e linguagem	30
2.2.1 O direito à literatura: implicações acerca do caráter humanizador e transcendente.....	33
2.2.2 O letramento literário e a Estética da Recepção	35
2.2.3 A escolarização da literatura	38
2.2.4 Literatura Infantil: Um instrumento de criação de novos olhares	40
2.3 Formação Leitora: constituição do leitor literário	42
2.3.1 Educação literária: a formação do leitor competente	44
2.3.2 O leitor literário e a leitura no mundo digital	45
2.3.3 Mediação da leitura literária na formação leitora	48
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA	50
3.1 A pesquisa sobre as pesquisas.....	50
3.2 O caminho percorrido em busca dos sentidos	52
3.3 A análise de conteúdo como ferramenta da pesquisa	55
3.3.1 O lócus da pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	56
3.3.2 As fontes da pesquisa: As dissertações e as teses da BDTD	58
3.3.3 Categorias de análise.....	62
3.4 Análise preliminar de dados.....	63
3.4.1 A última etapa: A inferência.....	71
3.5 Procedimentos da análise qualitativa dos dados	72
4 ANÁLISE DE DADOS: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO	76
4.1 Análise dos sentidos da macrocategoria: “leitura”	77
4.2 Análise dos sentidos da macrocategoria: “literatura”	84
4.3 Análise dos sentidos da macrocategoria: “leitura literária”	88
4.4 Análise dos sentidos da macrocategoria: “Formação leitora”	94

CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE 1 – Quadro Geral das Teses e Dissertações (corpus inicial da pesquisa) ...	108
APÊNDICE 2 – Relação do <i>corpus</i> analisado	113
APÊNDICE 3 – Quadro de frequência de termos (macrocategorias) por publicação....	117
APÊNDICE 4 – Quadro de referências do <i>corpus</i> analisado	122

1 O INÍCIO DO CAMINHO

Não se pode questionar o fato de que a educação é a mais importante vertente que impulsiona o desenvolvimento econômico e cultural de uma sociedade. Principalmente quando se trata de uma *sociedade da informação*, termo cunhado no século XX mediante os avanços tecnológicos, a educação necessita promover a capacidade leitora de todos os indivíduos para que possam exercer sua cidadania. A leitura é um caminho anunciado para uma vida plena em cidadania, capaz de transformar o homem e a realidade que o cerca. Muitos autores consideram que a leitura é um alicerce de conhecimento da sociedade, visto que ela promove a libertação do pensamento para a prática cidadã.

Karl Popper (1992, p.101) afirma que “o livro é o bem cultural mais importante da Europa e talvez da humanidade. [...] Quem lê, quem efetivamente lê, sabe mais e pode mais”. Tal citação provoca uma reflexão acerca da importância do livro e da leitura na vida do cidadão, bem como para a sociedade na qual ele está inserido, e, por conseguinte, maior responsabilidade educacional.

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil¹” realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), em 2019, 48 % da população brasileira não lê. No levantamento anterior, realizada em 2015, o percentual de não leitores era de 44%, e as justificativas eram as mais diversas, desde a falta de tempo, a falta de disposição e de paciência, e ainda, a dificuldade e o desgosto pela prática.

Ao comparar os percentuais das pesquisas realizadas pelo IPL, constata-se que o Brasil perdeu cerca de 4,6 milhões de leitores de 2015 a 2019. Esse resultado se explica pelos dados da última pesquisa, dos 8.076 entrevistados de todos os estados, 66% citaram que gostam de utilizar a Internet durante o tempo livre; 62% apreciam o *Whatsapp*; e 51% preferem assistir filmes ou vídeos em casa. É possível concluir que o acesso a canais de TV, filmes e redes sociais faça parte da rotina dessa parcela da população que não se sente atraída pela prática da leitura. Entretanto, quando se trata de educação, a importância da leitura não se discute, pois,

¹ Pesquisa quantitativa que tem como premissas avaliar impactos e orientar políticas públicas do livro e da leitura, tendo por objetivo melhorar os indicadores de leitura no Brasil. Realizada nos anos 2000 (1ª edição), 2007 (2ª edição), 2011 (3ª edição), 2015 (4ª edição) e 2019 (5ª edição). A pesquisa também visa conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira. Em 2019, a pesquisa foi realizada em 208 municípios brasileiros, e se dedicou a investigar o perfil do leitor de literatura – livro e outras plataformas. Disponível no site do Instituto Pró-Livro <<http://prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao>>

mesmo com o surgimento de tantas novidades tecnológicas, os livros ainda continuam se constituir uma ferramenta primordial para a formação do leitor. Nada pode substituir a leitura, embora haja uma enorme variedade de recursos tecnológicos e audiovisuais (ABRAMOVICH, 2012).

Uma parte considerável das pesquisas desenvolvidas ao longo dos últimos anos sobre a formação leitora é unânime em afirmar que o ato de ler se fundamenta na capacidade humana de compreender e interpretar o mundo. Para Mary Kato (1985), o ato de ler implica em um processo discursivo em que atuam o leitor e o autor quando produzem sentidos, de maneira que cada um deles se insere num momento sócio-histórico, portanto, ideologicamente constituídos. Desse modo, ambos, leitor e autor, produzirão sentidos, e, conseqüentemente, tais sentidos serão determinados ideologicamente.

A produção de sentido, considerada como uma forma de realização de um discurso, é construída num espaço histórico-social, inevitavelmente, ideológico. Pode-se dizer que os sentidos produzidos são determinados por formações discursivas, inscritas dentro de determinadas formações ideológicas (ORLANDI, 2010, p.17). Dessa forma, os sentidos não se inscrevem apenas no texto, mas também nos indivíduos e são definidos por contextos sócio-históricos.

O leitor, por sua vez, quando inserido em um determinado contexto histórico-social, construirá uma formação discursiva, determinada por uma formação ideológica, ou seja, a leitura é sempre produção de sentidos, como afirma Eni Pulcinelli Orlandi (1996)

[...] a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 1996, p. 37-38)

No processo de significação, é possível afirmar que o leitor combina seus fragmentos e os organiza no espaço das suas ideias, em uma infinidade de significações. Esse processo se relaciona com a concepção de leitura como transformação, defendida por Ezequiel Theodoro da Silva. Para ele, "ao ler, o sujeito-leitor sempre mobiliza outros textos presentes na sua história de vida e, após a interlocução, produz outro texto que é a expressão do sentido que ele conseguiu arquitetar" (SILVA, 2003, p. 46).

A ideia defendida por Silva (id.) de que sempre haverá uma transformação ou novo texto no processo de leitura, não é o mesmo que dizer que tudo é válido em termos de leitura.

Há que se mencionar que existem momentos de distorção e confusão no ato do processo e na busca pelo sentido do texto.

Segundo Sírio Possenti (1990, p.3), “a leitura errada existe” e “não é porque um texto pode ter várias leituras que se pode aceitar qualquer leitura”, significa que a possibilidade de existirem várias leituras corretas não quer dizer que não possa haver leitura errada. Toda leitura, correta ou com alguma distorção, configura um processo de combinação daquilo que se lê, e isso está diretamente relacionado com o conhecimento de mundo do leitor (POSSENTI, 1990). Esse conhecimento de mundo, ou melhor, essa leitura do mundo feita pelo leitor, é algo bastante subjetivo; o que justifica, por exemplo, porque alguns acham graça em uma determinada tira de humor e outros não.

Compreender e valorizar a imensurável riqueza de conhecimento presente na leitura de mundo de cada pessoa assegura aceitar que a leitura de um romance literário passa previamente pela leitura de mundo, pela combinação de elementos da vida familiar, social, da perspectiva do leitor e daquilo que ele acessa na Internet ou do que vê na TV e no cinema. Essa aceitação não é de maneira alguma desmerecer a leitura da palavra, mas, sobretudo, enaltecer o processo de construção de sentidos.

As experiências ao longo da vida, que vão de uma brincadeira na infância até à leitura de uma obra literária, contribuem diretamente para a formação leitora. A autora Angela Kleiman (2011), em uma abordagem sobre o conhecimento de mundo, disserta

O conhecimento de mundo, geralmente é adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto. (...) Esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois ao falar, ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado. O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito com a informação certa. (KLEIMAN, 2011, p. 22)

Dentre as muitas razões que justificam a proposição do trabalho com diferentes textos, dentre os quais se destaca o texto literário, a leitura literária configura-se como algo fundamental para a formação leitora. Constitui-se um instrumento de transformação teórico-metodológica da realidade, pois alguns elementos não perceptíveis na verbalização podem ser explicados pela literatura por meio da sua textualidade.

A leitura de textos literários possibilita ao homem um reconhecimento de si, do outro e do meio, o que amplia sua visão de mundo. Isso revela o caráter humanizador da leitura

literária, e uma condição que justifica sua relevância. No entanto, conceber o ato de ler literatura, levando em conta tão somente esses aspectos, é reduzir toda a complexidade e a estética que as narrativas trazem consigo, seja um verso, um poema, um soneto, um conto, uma fábula, seja um romance, sem considerar os significados que surgem do confronto entre leitor e o texto, a partir de uma leitura crítica e reflexiva que extrapola a mera decodificação e estruturação do texto literário. É nesse contexto de necessidade de expansão do ato de ler que a leitura literária contribui para que o leitor aprimore sua visão de mundo.

As questões sobre a leitura literária há muito provocam esta pesquisadora. Além da necessidade de expansão da sua visão de mundo enquanto leitora, também o anseio provocado pelas inquietações em torno das discussões sobre formação leitora, ligadas à sua prática docente, impulsionaram esta pesquisa de mestrado.

Durante a graduação em Letras (Português e Literatura) pela UFMT de Rondonópolis, entre os anos de 2003 e 2008, a pesquisadora teve o privilégio de conhecer um professor que era um verdadeiro semeador de poesias e grande amante da Literatura, o professor Laércio Pulzatto (*in memoriam*). Esse mestre era um verdadeiro convite à leitura literária, recitava poemas e inspirava seus alunos a terem uma experiência mais profunda com a Literatura. Com o auxílio dele, escreveu uma monografia sobre a poesia de Mario Quintana.

As experiências docentes da pesquisadora, antes do concurso, se limitavam a substituições e contratos temporários. Depois de aprovada para o cargo de professora da rede básica de ensino de Mato Grosso, em 2010, passou a se dedicar às atividades docentes com exclusividade. Ao longo dos últimos dez anos, efetivada, pôde organizar e planejar com mais tranquilidade as atividades que se propunha a desenvolver ao longo de cada ano letivo.

Em 2012, no mesmo ano em que nasceu seu único filho, iniciou a especialização, também pela UFMT de Rondonópolis. Ao final do curso, em parceria com o professor Agameton Ramsés Justino, escreveu um artigo com o objetivo de apresentar uma proposta de análise dos aspectos do gênero discursivo em canções de Luiz Gonzaga com base no pensamento e na teoria de Mikhail Bakhtin. O artigo foi bastante apreciado pela banca na época, fato que a encorajou a prosseguir com os estudos e com as escritas.

Em 2018, a oportunidade surgiu. Foi selecionada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT de Rondonópolis para a vaga de aluna especial, na disciplina de Gêneros Textuais, ministrada por aquela que, mais tarde, seria a sua orientadora nesta pesquisa, a professora Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues; uma vez que, em 2019, passou pelo processo seletivo e foi aceita pelo PPGEduUFMT de Rondonópolis como aluna regular do Mestrado em Educação.

Ao afastar-se das atividades docentes e usufruir de licença para qualificação profissional, foi agraciada com a oportunidade de ler e se apropriar de novos saberes. Muitos desses novos saberes resultaram de leituras e discussões durante as reuniões quinzenais do grupo Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE/UFMT), do qual passou a fazer parte quando entrou para o mestrado.

Esta dissertação foi fruto de muito estudo, reflexão e dedicação. Resultado da soma de esforços da pesquisadora e, essencialmente, das contribuições de todos os professores que teve o privilégio de conhecer ao longo da sua jornada acadêmica. Dentre eles, e, em especial, da orientadora, que lhe ajudou no alinhamento do projeto e na orientação quanto aos melhores caminhos a serem trilhados para a compreensão do processo de formação leitora. Por essa razão, considera-a parte desta autoria.

A escrita deste estudo foi de extrema relevância para práxis dessa pesquisadora, principalmente, pelas abordagens, pelas descobertas e pelas implicações relacionadas à formação leitora dos meus alunos, com os quais ainda compartilha leituras de obras literárias, por meio de propostas de projetos de leituras desenvolvidos na escola em que atua.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no endereço: <http://bdtd.ibict.br>. Para alcançar esse objetivo, utilizaram-se os seguintes objetivos específicos: para uma abordagem mais quantitativa: relacionar instituições que mais se dedicam ao estudo da temática desta pesquisa; identificar autores mais citados e a confluência entre eles no que diz respeito à formação do leitor literário; mapear as principais referências teóricas e metodológicas utilizadas em teses e dissertações; e para uma abordagem mais qualitativa: investigar quais são as definições atribuídas pelos pesquisadores a cada uma das quatro macrocategorias nas publicações selecionadas para compor o *corpus* dessa pesquisa.

No Brasil, existem dois repositórios importantes de teses e dissertações: o Portal de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>), que é o sistema *online* oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), e o Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) (<http://bdtd.ibict.br/pt>), que é um mecanismo de busca pelo qual se integram todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT. A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações assegura a vantagem de remeter o usuário diretamente ao texto completo das publicações por meio de um link para o arquivo no repositório da universidade onde o

trabalho foi defendido, o que não ocorre no Portal da CAPES, por essa razão, optou-se pelo repositório do IBICT.

A investigação utilizou como instrumentos para construção dos dados os documentos (dissertações e teses), desenvolveu-se uma pesquisa do tipo estado do conhecimento que fundamentou a metodologia de interpretação de dados na Análise de Conteúdo de Bardin (2010). A questão central que subsidiou a análise dos dados foi a indagação: Quais os sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações disponíveis na BDTD?

Para responder à questão imposta pela pesquisa, produziu-se o mapeamento dos estudos de teses e dissertações que outros pesquisadores publicaram sobre a “formação do leitor literário”. Por meio desses documentos, analisaram-se os sentidos da leitura literária para a formação leitora com base em quatro macrocategorias: leitura, leitura literária, literatura e formação leitora. Essa análise suscitou a leitura dos textos na íntegra, uma vez que as macrocategorias não se encontravam somente nos resumos dos trabalhos, mas permeavam todo o documento.

O levantamento de pesquisas correlatas com as macrocategorias iniciou-se com a verificação do descritor “formação leitora” na plataforma da BDTD, em “Todos os campos” das publicações, e, na sequência, a filtragem foi feita pela delimitação do assunto: “literatura”. Como o site de busca passa por atualização constantemente, delimitou-se o tempo por ano de defesa, no intervalo de 2002 a 2019. A escolha por esse recorte temporal considerou o lançamento oficial da BDTD, no final de 2002.

De acordo com os critérios de filtragem, obteve-se um total de 93 publicações a serem analisadas inicialmente. Ao filtrar por ano de defesa, verificou-se que a primeira publicação que compõe o *corpus* da pesquisa foi defendida em 2005.

A primeira leitura exploratória dos resumos dos documentos demonstrou que algumas publicações não tinham relação direta com a temática proposta por esta pesquisa, o que exigiu uma leitura mais atenciosa. Por intermédio dessa leitura, observou-se que o número de publicações não relacionadas com a temática de “formação do leitor literário” era ainda maior.

Devido às delimitações iniciais, tornou-se pertinente restringir os resultados da pesquisa, e, para isso, modificaram-se os descritores utilizados na filtragem. O uso do descritor “formação leitora” foi substituído por “formação leitora leitura literária”, a fim de obter materiais mais específicos, cujas abordagens teóricas estivessem mais relacionadas com esta pesquisa. Por essa razão, chegou-se a um total de 51 publicações, sendo 17 teses e 34 dissertações.

O arcabouço teórico da pesquisa constituiu-se de autores que discutem leitura, literatura, leitura literária e formação leitora, são eles: Jean Foucambert (1994), Ezequiel Ezequiel Theodoro Silva (2003), Angela Kleiman (2011), Antonio Candido (2011), Teresa Colomer (2007), Regina Zilberman (2009), Rildo Cosson (2018), Marisa Lajolo (1981), Humberto Eco (2006), Eni Pulcinelli Orlandi (1996), Magda Soares (2006), Maria Helena Martins (2006), Mikhail Bakhtin (1997), Hans Robert Jauss (1994), Wolfgang Iser (1999) entre outros estudiosos.

Não se tem a pretensão de esgotar o assunto com esta pesquisa. O que se pretende é contribuir com as pesquisas sobre a leitura literária para a formação leitora, haja vista as possibilidades de que tantos outros estudos possam derivar deste.

O texto deste trabalho se organiza com a seção introdutória para apresentar uma reflexão sobre “O INÍCIO DO CAMINHO”, na sequência, a seção 2, intitulada “TRAÇANDO CAMINHOS EM BUSCA DE SENTIDOS”, discute uma abordagem teórica sobre temáticas concernentes às concepções de leitura, bem como acerca da constituição de sentidos subsidiada pelos autores proeminentes na questão investigada.

Na seção 3, discorre-se sobre as diretrizes e os procedimentos metodológicos adotados nesta dissertação, que se pautou no estado do conhecimento. Sob o título “PERCURSOS METODOLÓGICOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA”, ilustra-se, além do percurso metodológico, o mapeamento e uma análise preliminar dos dados, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2010). Essa análise preliminar possui um caráter mais quantitativo ilustrada por gráficos e quadros, assim como por figuras, para ajudarem a compreender o percurso metodológico adotado.

A seção 4, sob o título de “ANÁLISE DOS SENTIDOS: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS”, expõe a análise dos dados a partir das quatro macrocategorias: leitura, literatura, leitura literária e formação leitora; e as possíveis implicações. A abordagem teórica que subsidiou as análises dos dados colimados e explorados na investigação, ancorou-se em referências bibliográficas mais citadas pelos autores das teses e dissertações analisadas e, em alguns casos, nas próprias considerações desses pesquisadores acerca das macrocategorias. Além das macrocategorias, algumas palavras indutoras auxiliaram no levantamento de quais concepções foram definidoras dos trabalhos. Em busca dos sentidos da leitura, por exemplo, palavras como “ato de ler”, “decodificação”, “produção de sentidos”, “construção de sentidos”, “interação”, “sentido”, “prática social”, “prazer de ler”, “gosto de ler”, “recepção”, “estética”, “humanizar”,

“libertadora”, entre outras expressões, foram utilizadas como pistas para localizar as concepções atribuídas ao termo leitura pelos autores das teses e dissertações.

Para tecer algumas reflexões, nas “CONSIDERAÇÕES FINAIS” são apresentadas as limitações deste estudo, implicações e sugestões para novas pesquisas.

A observação dos dados coletados, apresentados e analisados confere relevância ao tema, foco de interesse de muitos pesquisadores. Defende-se, portanto, que a pesquisa é pertinente, assim como os métodos escolhidos foram viáveis para realizar o percurso traçado e conduzir até aqui o que se desejava analisar: os sentidos da leitura literária para a formação leitora.

2 TRAÇANDO CAMINHOS EM BUSCA DOS SENTIDOS

Frente ao objetivo desta pesquisa “analisar os sentidos da leitura literária para a formação leitora”, faz-se pertinente dialogar com autores cujos estudos perpassam a temática proposta. Dessa forma, nesta seção, o que se pretende é traçar o quadro teórico sobre leitura, literatura, leitura literária e formação leitora, que subsidiará a análise de dados. Com relação à concepção de leitura, trabalhou-se com os autores Jean Foucambert, Ezequiel Theodoro Silva, Antonio Cândido e Maria Helena Martins; a respeito do processo de escolarização da literatura, com Teresa Colomer, Magda Soares, Regina Zilberman e Rildo Cosson. Para tratar da constituição de sentidos, estudaram-se os trabalhos de Eni Pulcinelli Orlandi e Mikhail Bakhtin, somada à teoria da estética da recepção de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, e às concepções acerca da formação leitora de Angela Kleiman, Marisa Lajolo, e Humberto Eco.

2.1 Do ato de ler à produção de sentidos: a leitura para além da decodificação

É inquestionável a importância da leitura na formação do homem, uma vez que ela estimula a criatividade e a imaginação, amplia o vocabulário, aprimora a escrita, entre tantos outros benefícios. A cultura, as descobertas, os sentimentos e a visão de mundo da humanidade puderam ser registradas por meio dos desenhos e das pinturas, mas foi com a escrita e a leitura que ele ampliou sua habilidade de comunicação e socialização.

A escrita está (pé) escrita. Não que o homem não se expressasse antes do desenvolvimento da escrita, já o fazia antes em diferentes espaços de interação social. Na rua ou em casa, há que se ver algo escrito, e ter-se-á que interpretá-lo pela leitura. São placas, outdoors, anúncios, jornais, revistas, cardápios, receitas, notícias, publicações, postagens, mensagens, instruções além de outros registros que fazem parte do cotidiano e exigem a leitura para o entendimento e compreensão dessas formas de comunicação.

O domínio da leitura é fundamental para o homem acessar as informações, expressar e defender seus pontos de vista, compartilhar e produzir conhecimento, e, sobretudo, construir suas visões de mundo. Para Alberto Manguel (1997), a leitura vem antes da escrita e, conforme o autor, uma sociedade pode existir sem escrever, mas não pode viver sem ler.

O Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa define a Leitura como

1. ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral; arte de ler.
2. ação de tomar conhecimento do conteúdo de um texto escrito, para se

distrair ou se informar. 3. maneira de compreender, de interpretar um texto, uma mensagem, um acontecimento 4. ato de decifrar qualquer notação; o resultado desse ato (LEITURA, 2020)

Pelo sentido dicionarizado, é possível entender o significado da palavra, entretanto, não é suficiente para compreender o fenômeno leitura, como ela ocorre ou quais as implicações em ser leitor.

Para compreender a leitura, Maria Helena Martins (2006) a define como uma experiência individual e que pode ser caracterizada como a decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o leitor decifra sinais, como um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor constrói sentido a partir desses sinais.

Jean Foucambert (1994), por sua vez, afirma que a leitura é uma atividade para os olhos e não para os ouvidos, o que significa dizer que a leitura não se restringe ao aprendizado das correspondências letra-som, mas que o extrapola. Para esse autor, o saber ler não pode ser confundido com o saber codificar, já que decifrar os códigos não garante a imersão do leitor nos significados e sentidos de um texto.

Sobre essa diferenciação entre leitura e decifração, Foucambert (1994) afirma que

Saber decifrar baseia-se essencialmente no domínio de um código de correspondência entre grafemas e fonemas, cuja aquisição requer alguns meses, isso jamais desembocará, porém no saber ler. (...): pode-se muito bem aprender a decifrar sílabas sem sentidos ou algo escrito em latim. Enfim, tudo leva a pensar que opera uma transferência negativa entre decifração e leitura, e que o hábito de olhar a escrita recorrendo aos ouvidos é parasitário da procura do sentido com os olhos. (FOUCAMBERT, 1994, p. 109).

A leitura, para o autor, é uma atribuição voluntária de significado, um instrumento do pensamento reflexivo, que favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico e libertador. Dessa forma, concebe o ato de ler como

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5)

A integração do novo ao que se é ocorre quando novos conhecimentos são construídos a partir do saber prévio do leitor acerca das coisas. Há uma definição freireana em relação à leitura bastante conhecida e utilizada por pesquisadores, pela qual se reconhece que a leitura

de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989). Para Paulo Freire (1990), o ato de ler o mundo se relaciona às ações humanas que precedem a leitura da palavra

O ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisas que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e, a seguir, escreveram as palavras. (FREIRE; DONALDO, 1990, p.15)

A perspectiva de leitura como interação é corroborada por outros autores como Cosson (2018), para o qual

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2018, p. 27)

Se ler é um ato de tamanha amplitude de ação, afinal, o que seria ler o mundo? De acordo com Cosson (id.), ler o mundo é compreender os sentidos por intermédio daquilo que já se sabe sobre ele, das visões existentes sobre determinados assuntos e coisas que o constituem.

Em razão das mudanças constantes pelas quais o mundo passa e também em virtude da rapidez com que elas acontecem nos dias atuais, o acesso à informação e o compartilhamento de visões de mundo, mencionado por Cosson (2018), refletem diretamente no processo de formação do leitor. Então de que modo o ato de ler o mundo se efetiva?

Para a autora Helena Copetti Callai (2005), uma das maneiras possíveis de se ler o mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens

(...). Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora seja muito importante. É fazer a leitura da vida, construída cotidianamente e que expressa tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos. (CALLAI, 2005, p.228).

Ler, portanto, é acompanhar o movimento do mundo aprendendo o seu sentido e sua significação. É acompanhar criticamente o movimento do texto para apreender seu significado mais profundo, que se traduz no entendimento do mundo como um encontro de realidades históricas, materializadas na sociedade em forma de ações.

Entender que toda leitura passa previamente pela leitura de mundo, pela combinação de elementos da vida familiar, social, ou ainda daquilo que se acessa na Internet, ou que se vê

nas mídias digitais, não é desmerecer a leitura da palavra, mas, substancialmente, valorizar a imensurável riqueza de conhecimento presente na leitura de mundo de cada leitor.

Ezequiel Theodoro da Silva (1995) argumenta que o ato de ler se realiza, de fato, no instante em que a consciência se abre para aquilo que se deseja ler, não necessariamente texto verbal, escrito. A constatação do sentido, o cotejamento com outras leituras e as transformações consequentes dessas comparações, são definições do que seria o ato de ler para esse autor.

Nas postulações de Silva (1995, p.25), “O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, ou seja, da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Desse modo, pressupõe-se que o sujeito leitor é aquele que, a partir do repertório de vivências, confronta o texto lido, decifra seus significados, constrói os sentidos, e alcança os referenciais que demarcam o seu contexto, e, ainda, os referenciais de mundo almejados pelo autor.

A perspectiva teórica que defende a leitura como capacidade de o indivíduo se posicionar no mundo, o texto se transforma em mediador da comunicação e da interação entre os contextos do autor e do leitor. Por meio do texto, o autor convida, convoca, instiga e também indicia referenciais. Esses referenciais são transformados e recriados pelo leitor, por intervenção do processo de atribuição de significados. Portanto, conclui-se que a leitura não é um processo passivo, ao contrário, exige uma atitude responsiva.

A leitura é, dessa maneira, um processo interativo, uma vez que se tem a compreensão do que se lê a partir da interação dos conhecimentos requeridos para a competência leitora em uma leitura considerada satisfatória.

É preciso aceitar a leitura como um ato de atribuições de significados que decorrem de acordo com o horizonte de experiência e expectativa de cada leitor, as quais podem ser observadas no instante em que o leitor se posiciona perante o mundo, e é capaz de pensar a realidade e/ou ainda recriá-la. Pode-se compreender, com Eni Pulcinelli Orlandi (1988), os três níveis de leitura: 1.o inteligível que considera o texto em si, no qual ler seria identificar palavras; 2. o interpretável, no qual os leitores precisam ter um conhecimento prévio do discurso para compreender o que foi dito e 3. o compreensível, que considera o contexto sócio-histórico, ou seja, o que está fora do texto, mas é constitutivo de sentidos.

Para a autora em questão, a leitura se realiza nos três níveis supracitados somente com a participação do leitor. O leitor deverá ser capaz de ir além do que está escrito no texto e compreender inclusive o que foi silenciado, ou seja, o que não foi dito, a fim de corroborar a

leitura como prática social/discursiva, cujo objetivo é um leitor competente e crítico, ou seja, que realiza a leitura em todos os níveis, para além da decodificação.

Para Orlandi (2004), a linguagem não é precisa, nem inteira, nem clara, nem distinta, e a multiplicidade de sentidos é caracterizada pela incompletude. É no discurso que questões relativas à língua e ao sujeito se encontram, se intrincam e se confundem, como um nó. Os discursos se emaranham em redes complexas de sentidos relacionados às condições do contexto de produção.

Sobre os sentidos, Orlandi (2002) assevera que não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Não derivam da intenção e nem da consciência dos interlocutores. Na verdade, os sentidos são produtos da interação. Não nascem e nem morrem no momento da fala, mas são partes de um processo realizado dentro de um contexto que não os limita. Eles têm um passado que caracteriza sua historicidade e se projetam em um futuro.

Fica evidente, para a formação do leitor, a importância da interação entre a obra e o leitor e como isso está imbricado às visões e leituras de mundo dos envolvidos no processo.

2.1.1 A interação e o preenchimento de espaços vazios no texto

Conceber o ato de ler como um processo de interação entre o texto e o leitor, é reconhecer a capacidade de o leitor atribuir sentidos ao texto, considerar o leitor um construtor dos sentidos, uma vez que realiza diversas possibilidades de leituras de um texto. Esses movimentos desenvolvidos pelo leitor para a construção dos sentidos, articulam-se diretamente ao conhecimento prévio deste acerca do objeto da leitura em questão. Por essa articulação, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam em conformidade com as circunstâncias, o lugar, o contexto histórico e a função que o leitor exerce.

A problematização dos contextos possíveis de interpretação se fundamenta em uma renovação infindável dos sentidos, em todos os contextos novos dos quais eles emergem, principalmente da relação de interação entre texto e leitor.

A concepção interacionista da leitura pela qual o leitor é visto como um elemento fundamental para as análises do texto literário, só passou a vigorar no final da década de 1960. Como consequência, muitos autores discorrem sobre a literatura a partir de um enfoque recepcional, baseados nos preceitos da Teoria Literária denominada de Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, inaugurada em 1967.

A teoria de Jauss (1994) consiste em uma mudança de perspectiva de análise de obras literárias e/ou artísticas. A ideia é abandonar a análise da intenção do autor para contemplar a análise da recepção do ponto de vista do leitor. Conforme esse autor, em sua segunda tese, (cabe mencionar que são sete e ao leitor desta dissertação recomenda-se a leitura delas) a recepção é determinada pelos "horizontes de expectativas". O novo conceito apresentado pela leitura da obra literária dialoga com a experiência do leitor. Dessa forma, o texto cria expectativas, faz renascer lembranças e produz emoção, momento em que a obra examina a experiência literária do leitor.

Jauss (1994) complementa que a recepção é um fato social e o horizonte de expectativas demarcam os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu contexto histórico.

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um saber prévio, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial. Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. (JAUSS,1994, p. 28)

O deslocamento consequente da mudança do eixo de investigação para a relação estabelecida entre texto e leitor favoreceu um alargamento da compreensão do processo de interação que ocorre durante a leitura. Pode-se dizer que o ato de ler, à luz das teorias recepcionais, contribuiu com a permanência das obras literárias tempo afora, e também com a expansão dos horizontes de expectativas do leitor.

Para Wolfgang Iser (1999), a leitura do texto possibilita ao leitor a conversão da imagem real do texto a uma imagem virtual desse mesmo texto, e essa “realidade virtual é responsável pela produção de sentidos” (ISER, 1999, p. 9). Os sentidos relacionam-se à construção do significado/experiência estética, enquanto a significação, ao significado/experiência construído.

Os estudos focados nos modos como os textos têm sido lidos e assimilados nos vários contextos históricos, com o objetivo de reconstruir as condições históricas responsáveis pelas reações provocadas pela literatura; os estudos voltados para as reações e suscitadas nos leitores pelo efeito estético, entendido como interação que ocorre entre o texto e o leitor (ISER,1999, p. 20)

A teoria do efeito estético de Iser (1999) se fundamenta no texto, entretanto, considera que ambos, texto e leitor, possuem um repertório de conhecimento e de normas sociais, estéticas e culturais que se interagem. A interseção que se estabelece entre a visão de mundo do leitor e o repertório do texto no instante da leitura, revela-se na relação que Iser denominou: interação entre texto e leitor. Essa interação, por sua vez, vai ocasionar o preenchimento dos espaços vazios do texto: “dentro de uma estrutura de afeto, o leitor imerso no polo estético do texto recuperaria deste uma composição interpretativa subentendida, que sem o ato da leitura o texto por si não alcança” (ISER, 1999, p. 126).

É possível conceber a possibilidade de atribuir “realidade” ao sentido do texto a fim de se efetivar a comunicação da leitura entre o texto e o leitor (ISER, 1999, p.55). Com isso, observa-se que a leitura se realiza em um processo de legitimização do leitor, de modo que só haveria leitor se houvesse leitura, e vice-versa.

Os conceitos de interação entre texto e leitor e do preenchimento dos espaços vazios do texto de Iser (id.) se articulam com os pressupostos apresentados pela estética da recepção de Jauss (1994) e com a compreensão de leitura defendida por Humberto Eco (1986), quando declara que “Como aparece na sua manifestação linguística, um texto representa uma cadeia de expressão que deve ser atualizada pelo destinatário” (ECO, 1986, p. 35). E acrescenta

Um texto está, pois, entremado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos, [porque] o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 1986, p. 37).

Espera-se que o leitor possa preencher esses espaços em branco no texto. Todavia, para tal, esse leitor deve ter a competência e a criticidade necessárias para fazer o texto funcionar como sugere Eco (1986).

Entender o significado de ser um bom leitor, ou mesmo compreender o que o texto pode significar nem sempre é tão claro, mas ler bem, ou ser um bom leitor, não é apenas decifrar as letras, tampouco interpretar o que está dito, mas é acima de tudo, construir os sentidos com o que não foi dito.

2.1.2 Reflexões acerca da obrigação e do prazer de ler

Ler deveria ser sempre uma dádiva, um momento especial. Consoante Daniel Pennac (1993), nenhuma leitura deveria ser obrigatória, pois esta não cria leitores, uma vez que não desperta nenhum prazer, muito pelo contrário, a obrigatoriedade afasta a possibilidade de se formar um leitor. Será mesmo? Para o referido autor, quem compreende o valor da leitura, não deveria obrigar ninguém a ler, apenas incentivar. Sobre essa afirmação, há controvérsias.

É fato que quando alguém diz que uma obra é boa, e que a sua leitura foi agradável, motiva o outro a buscar e conhecer o livro. No entanto, quem pode afirmar que uma leitura para ser boa tem que ser de graça? Que para ser boa tem que necessariamente gerar prazer? Ou que uma boa leitura não pode surgir da necessidade ou mesmo da obrigatoriedade de ler?

No âmbito educacional, muitos desafios são encontrados no sentido de ensinar a ler. Os momentos de leitura, por vezes, se configuram em uma verdadeira guerra, na qual o vencido é o leitor em formação, considerado, inicialmente, como aquele que precisou ser estimulado, induzido ou mesmo forçado. Mas será que ler por obrigação é sair derrotado de uma batalha?

Do ponto de vista de que a leitura é um momento de interação do leitor com o texto, a disputa que se estabelece não deve necessariamente ter perdedores ou vencedores. Dessa interação, oriunda de uma guerra, batalha ou disputa, qualquer que seja a situação, o resultado é o que mais importa.

Em “O prazer do texto” (1974), Roland Barthes discute sobre o tema e sobre o que prefere denominar de jogo de sedução. O autor faz referência às sequências de sons, gestos e expressões corporais, que aguardam o instante apropriado para atrair, enlaçar, enredar o leitor. Nesse jogo, o objetivo é despertar o leitor, a fim de proporcionar-lhe prazer.

O prazer de ler, segundo o mesmo autor, pode ser descoberto inicialmente na magia do ato de ouvir histórias. Histórias contadas é um caminho pelo qual o leitor, em formação, haverá de passar. Ao atingir o prazer de ler, defendido por Barthes, o leitor estabelece uma parceria com o texto, conseqüentemente, o compartilhamento de sentimentos faz com que o leitor se interesse por outras leituras, e, com as novas descobertas surgem o desejo de continuar lendo, e de ler cada vez mais.

A leitura traz leveza à vida, desperta a criatividade, dispara gatilhos de resolução de problemas e estimula o raciocínio lógico. Sem dúvidas, são muitos os benefícios da “leitura por prazer”, entretanto, Tereza Colomer (2007) menciona que o principal problema desse modelo de leitura seria que “assimila totalmente a leitura escolar com uma leitura do tipo

particular, de maneira que o prazer designa a aproximação pessoal, enquanto que a obrigação de ler se situa no terreno escolar da utilidade” (COLOMER, 2007, p. 41).

A ideia de leitura gratuita pode se misturar à ideia de leitura humanista, mas se a leitura em questão for leitura literária, algumas questões podem ser discutidas, tais como o fato de que muitos leitores se divertem com a leitura de banalidades e que, portanto, o prazer se produz por si mesmo. Dessa forma, ler apenas o que o leitor em formação gosta, pode ser problemático.

O desejo de ajustar prazer à obrigação não é novidade. Nos cinco volumes de “Gargântua e Pantagrue”, de François Rabelais, publicados a partir de 1532, o autor escreve uma pentalogia grotesca para o horror de uma sociedade puritanista, seguindo uma veia humorista, extravagante e, ao mesmo tempo, satírica sobre dois gigantes glutões e bondosos. O ajustamento da obrigação e do prazer pode ser observado no segundo volume, “Gargântua”, quando na seção “Aviso ao leitor” ressalta que, antes de tudo, a intenção é fazer rir: “Mais vale tratar do riso que das lágrimas, porque rir é próprio do homem” (RABELAIS, 1996, p. 45), as últimas intenções de Rabelais argumentam em defesa do prazer.

Mikhail Bakhtin (1999) se dedicou a análise das obras de Rabelais e fez referência ao riso, no intento de justificar a pertinência das obras rabelaisianas até o século presente

A riquíssima cultura popular do riso na Idade Média viveu e desenvolveu-se fora da esfera oficial da ideologia e da literatura elevada. E foi graças a essa existência extra-oficial que a cultura do riso se distinguiu por seu radicalismo e sua liberdade excepcionais, por sua implacável lucidez (BAKHTIN, 1999, p. 62).

Ao fazer a abordagem sobre a cultura do riso, Bakhtin coloca em discussão a literatura recreativa. O riso possuía, na era medieval, uma ligação intrínseca com a liberdade, e se constituía como uma resposta à censura da cultura predominante daquele século (BAKHTIN, 1999). Nesse período, a valorização do riso se vincula à visão de mundo, uma vez que, por meio do riso, o que é sério poderia ser dito sem censura.

É preciso, no entanto, lembrar que a compreensão de cada leitor vai depender das inferências culturais que são ativadas no momento da recepção da leitura (Jauss 1994). Embora o leitor se ancore em suas inferências culturais e tenha reações distintas durante a leitura, a interpretação do texto parte do próprio texto por meio do diálogo que se estabelece entre o leitor e as vozes presentes no texto. Nesse sentido, pode-se aproximar a teoria de Hans

Robert Jauss (1994) à teoria do dialogismo² de Mikhail Bakhtin e Valentin Volóchinov, para os quais a forma e conteúdo estão imbricados na compreensão de uma determinada obra.

O significado de uma obra, para Jauss (1994), não pode ser alcançado sem ter sido vivenciado esteticamente: não se concebe o conhecimento sem prazer. Sobre o processo de leitura, o crítico literário referiu-se a ele enquanto tal, ao examinar a natureza da experiência estética, que, para o autor, se constitui libertadora e, ao mesmo tempo, dialógica. Compreende-se com essa afirmação que a qualidade de uma obra não pode ser medida ou apreciada a partir de condições históricas ou biográficas, mas, principalmente, pelos “critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (JAUSS, 1994, p. 7).

Além de considerar o fato de a experiência estética causar simultaneamente prazer e conhecimento ao público, Jauss (id.) atribui-lhe uma função transgressora, ou seja, quando uma obra se posiciona de forma contrária a um “sistema de respostas”, ou mesmo a um código de valores, esse processo de transgressão que se estabelece, intensifica o processo de comunicação, e, ao ocupar esse espaço, “a obra se livra de uma engrenagem opressora e, na medida em que é recebida, apreciada e compreendida pelo seu destinatário, convida-o a participar desse universo de liberdade” (ZILBERMAN, 2009, p. 54). Uma vez que “só se pode gostar do que se entende e compreender o que se aprecia” (ZILBERMAN, 2009, p. 53).

Pelo diálogo com os autores e seus conhecimentos sobre a concepção de leitura, a pesquisa concebe a leitura em sua pluralidade como um processo crítico, de interação, apropriação e construção de sentidos.

2.2 Literatura: discutindo função e linguagem

A literatura sempre esteve no centro das discussões acadêmicas. Isso ocorre desde que o homem se propôs a estudar a arte produzida por ele mesmo. Inúmeros escritores renomados produziram obras que discutiam o conceito e a função da literatura, e muitos deles defendem que a arte literária serve apenas como objetivo estético, ou seja, defendem a ideia da arte pela arte. Há, contudo, escritores que veem, na arte literária, a chance de transformar a sociedade.

² O dialogismo é constituído por relações entre índices sociais de valores que constituem o enunciado, compreendido como unidade da interação social. O sujeito social, ao se deparar com outros enunciados, interage com os discursos num ato responsivo, concordando ou discordando, complementando e se construindo na interação. Portanto, a língua tem a propriedade de ser dialógica e os enunciados são proferidos por vozes, pois o discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem, participando, assim, de uma interação viva. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dialogismo>. Acessado em 04 de maio de 2021.

Como é o caso daqueles que, insatisfeitos com os acontecimentos políticos, procuraram denunciar as injustiças sociais, pois, para eles, a arte literária por si só é ineficaz.

"Dizer que ela (a Literatura) exprime a sociedade, constitui hoje verdadeiro altruísmo" (CANDIDO, 1973, p. 19.). De acordo com Antônio Candido (1973), a linguagem literária não é bem interpretada ao representar a sociedade. Falta compreensão de que a essência da literatura está nas palavras, e que, com o auxílio delas, o autor estabelece relações com seus leitores.

A linguagem literária é conotativa, e, por isso, está para além do significado literal. A conotação não se refere diretamente à palavra no sentido real, mas às provocações que ela sugere, ou seja, o sentido figurado. Por exemplo, ao dizer a uma pessoa que "meus olhos sorriram ao vê-la", a inferência é entender que alguém está feliz em ver aquela pessoa em especial. Os "olhos", nesse contexto, figuram um sentido, e demonstram que a linguagem literária não está fechada em si mesma, ao contrário, tem vida e significações próprias.

Enquanto em textos científicos a linguagem é direta e não permite ambiguidade, em textos literários a linguagem assume novas e diferentes representações, significados e sentidos.

A arte, e, portanto, a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade... (CANDIDO, 1972, p.53)

Na citação de Candido (id.), há um elemento de manipulação técnica que se constitui determinante no processo classificatório de uma obra como literária ou não, esse elemento é a linguagem literária. Ela estabelece uma nova ordem para as coisas representadas ao estabelecer uma ligação com a realidade.

A linguagem literária apresenta singularidades, embora possua uma relação bem estreita com o discurso comum. Dentre os traços peculiares do discurso literário, pode-se mencionar a complexidade, a multissignificação, a conotação, a liberdade de criação e a variabilidade.

O texto literário, entretanto, não tem compromisso direto com a transparência. Talvez, por essa razão, exija do leitor além do senso estético, a capacidade de analisar e interpretar esse tipo de discurso.

A criação literária pode ser compreendida como um objeto linguístico e estético, ao qual se pode atribuir novos significados. O texto literário ecoa em nós à medida que revela nossas emoções, porque a compreensão dele está intrinsecamente ligada às nossas vivências e ao nosso repertório cultural. Infere-se a exigência de maior interação texto e leitor.

No movimento de criação literária, os sentidos se constroem a partir de nossas singularidades e perspectivas. Barthes (2007), em sua Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, no ano de 1977, mostrou-se sensível à singularidade da literatura ao enaltecê-la: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário” (BARTHES, 2007, p. 16).

A obra “Robinson Crusóé”, de Daniel Defoe, publicada em 1719, no Reino Unido, é uma narrativa sobre um jovem marinheiro inglês que viu o navio, no qual viajava clandestinamente, naufragar. Robinson Crusóé, o único sobrevivente, era inglês, ficou 28 anos em uma ilha até ser resgatado. Trata-se de um romance muito rico em dados históricos, geográficos e sociais. A obra de Defoe é um bom exemplo de como a literatura é um lugar sem fronteiras, capaz de agregar outras disciplinas em sua estrutura.

A capacidade de os escritores literários usar a plasticidade das palavras para "desenhar" as imagens para os leitores, é, sem dúvida, uma das maiores riquezas que se pode mencionar. Pela leitura, o leitor constrói o cenário, as personagens e o ambiente tecido pelo escritor. Por essa razão, o leitor é transportado para dentro deste mundo de ficção, um mundo que expressa uma época de um determinado contexto.

Pelas considerações sobre a literatura, afirma-se que é possível a criação de novos universos, inspirados na realidade que o escritor integra. Embora a literatura se vincule à realidade, deve-se observar que, dessa realidade, ela escapa devido à estilização da sua própria linguagem. Sobre isso, Marisa Lajolo tece

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1981:38).

Segundo Lajolo (1981), a linguagem possui um papel determinante no processo de classificação da obra literária. Tanto a linguagem como a sua função são essenciais para que uma obra seja considerada ou não, literatura.

2.2.1 O direito à literatura: implicações acerca do caráter humanizador e transcendente

É imensurável o valor da leitura literária para a formação humana, não somente pelo divertimento gratuito, mas porque a literatura proporciona aos leitores a reflexão. A leitura de obras literárias, além de ampliar a visão de mundo por meio de experiências adquiridas em outras épocas, promove o conhecimento de outros espaços, modos de vida e de culturas. Na concepção de Antonio Candido (2011), a literatura é um bem necessário à satisfação do homem e, portanto, é um direito fundamental. Para esse autor, “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2011, p. 172).

Ao considerar o outro como detentor dos mesmos direitos aos bens fundamentais, Candido (2011) defende a inclusão do direito à literatura, uma vez que ela consegue atender as necessidades psicológicas que implicam no desenvolvimento do ser humano. Assevera ainda que a atividade humanizadora é aquela que possibilita a formação por meio da humanização, e define desse modo

(...) processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, (...), o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CÂNDIDO, 2011, p. 182)

Tal definição é bastante oportuna no que se refere à questão dos direitos humanos. A discussão em torno da existência de bens indispensáveis à vida humana, divididos entre bens compressíveis e incompressíveis foi abordada por Candido (2004), para o qual os bens compressíveis seriam aqueles cujas necessidades não são imediatas à sobrevivência, tais como: joias, cosméticos, roupas supérfluas, por exemplo. Os bens incompressíveis são aqueles que asseguram a sobrevivência física e ainda garantem a integralidade intelectual, cuja necessidade é imediata, como moradia, alimentação, roupas básicas, entre outros. A questão é em qual categoria a literatura se encaixa?

Para Candido (id), a literatura é um bem incompressível porque “corresponde a uma necessidade profunda do ser humano que não pode deixar de ser satisfeita” (CANDIDO,

2004, p. 176), ou seja, a literatura seria um direito, porque é arte, e a arte é, “a manifestação universal de todo ser humano em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 176).

A relação entre direitos humanos e literatura é o ponto central das reflexões de Candido (1988), quando afirma que é comum parecer que se vive sempre em uma época de injustiças, embora haja tímido avanço.

Hoje não se afirma com a mesma tranquilidade do meu tempo de menino que haver pobres é a vontade de Deus, que eles não têm as mesmas necessidades dos abastados, que os empregados domésticos não precisam descansar, que só morre de fome quem for vadio, e coisas assim (CANDIDO, 1988, p. 171).

A afirmação de Candido causa certo desassossego ao tentar atribuir à literatura o esclarecimento social de fatos que outrora não eram questionados e que hoje ainda pouco os são. Fala-se de um tempo em que mentiras são recebidas como verdades, na mais vasta ausência de conhecimento sobre as coisas do mundo. Qual é o ano mesmo, 1988 ou 2021?

A verdade se configura muito otimista para falar de lucidez num tempo em que a ignorância encontra espaço para se propagar. Em que a mentira escraviza, enquanto a verdade é sufocada, tal qual um homem que tem os pulmões infectados por um vírus que lhe rouba o ar.

No tocante ao caráter humanizador da literatura, Candido (id.) afirma ainda que tudo que nos é indispensável, o é também ao próximo. Para ele, essa ideia está intrinsecamente ligada aos direitos humanos. Ansiava-se por uma sociedade igualitária no sentido de que o acesso às obras literárias não estivesse ligado à condição econômica do leitor. Esse é o ponto de partida da discussão do autor para o direito à literatura, uma literatura a serviço da reflexão, capaz de apontar e denunciar a ausência e a negação de direitos, a miséria e a servidão. Outro aspecto ligado ao caráter humanizador da literatura a ser considerado é a visão da literatura como um grande instrumento de poder, usado para promover a educação mediante o uso da palavra ao longo dos anos.

Todos os aspectos considerados para a leitura literária só reafirmam a importância da literatura, ao reconhecer seu caráter transcendente em sua relação com o tempo e com o contexto no qual a obra e leitor estão inseridos. Desta feita, não se pode negar que haja um direito à literatura, enquanto bem incompressível. Isso é possível na medida em que se valoriza a ideia de que, caso seja essencial para mim, seja imprescindível para o outro, e vice e versa.

O caráter transcendente implica olhar com os olhos do outro, ainda que esse outro seja o outro em mim mesmo. E nessa transcendência de olhares é possível atingir a tônica do papel humanizador da literatura, inviabilizado, por vezes, devido à imersão diária do homem em afazeres considerados indispensáveis à sobrevivência, que lhe roubam o tempo de reflexão sobre si mesmo, sobre o outro, sobre a sociedade e a vida.

Nesta dissertação, corrobora-se a ideia de que, por meio da submersão na realidade refletida pelo contexto, no cotidiano do qual o Eu e Outro fazem parte, é possível vislumbrar um caminho que possibilite a reflexão. Esta pesquisa defende que este caminho pode ser a literatura.

2.2.2 O letramento literário e a Estética da Recepção

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Esse processo de apropriação começa na infância, quando a criança ouve as primeiras cantigas de ninar e se estende por toda vida, a cada livro lido, a cada novela, série ou filme assistido. Sobre letramento Rildo Cosson (2014) define

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas (...), o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio (COSSON, 2018, p. 11)

Reitera-se que a leitura vai muito além da decodificação e a leitura literária a extrapola

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha identidade. (COSSON, 2018, p. 17)

O letramento literário pode ser compreendido, em linhas gerais, como um conjunto de práticas sociais que envolve o processo de interação do leitor com o texto por meio da leitura literária, de obras canônicas ou não, cuja finalidade principal é a construção e/ou reconstrução dos significados em relação ao texto lido.

Para compreender o letramento literário, enquanto construção literária de sentidos, e considerar a relação estabelecida entre o texto literário e o leitor, é válido refletir sobre a

teoria da estética da recepção e sobre algumas questões que podem ser oportunas, tais como: De que modo o leitor submerge nas intervenções epistêmicas do texto literário? Embora essa questão possa abrir discussão para outra pesquisa, o que se pretende não é esgotar o assunto, é, tão somente, propor uma reflexão que ajude a compreender como convergem os processos de recepção estética e de letramento literário.

Para Robert Hans Jauss (1994), o reconhecimento de um novo método investigativo das teorias literárias e a sua promoção pressupõem a compreensão da arte literária à luz do entendimento da linguagem e da leitura literária, capaz de diminuir a distância entre o mundo simbólico e o real, apesar dos contextos sociais.

O autor afirma ainda que a declaração autônoma do texto sobre o leitor não é conveniente. Caberia ao leitor a proposição de um diálogo sobre as ações da obra enquanto arte. A função do leitor, entretanto, só se cumpriria de forma politizada em relação ao texto literário, quando pudesse tomá-lo como ciência. Em outras palavras, a estética da recepção propõe uma ruptura com a análise tradicionalista da literatura, para que o leitor possa transcender a autoanálise literária. Ela seria um caminho trilhável para compreender como o leitor submerge nas intervenções epistêmicas do texto literário.

Para a teoria da estética da recepção de Jauss (id.), o leitor vai muito além da função de mero receptor, passivo; ele assume o papel de leitor colaborativo, constitutivo e participativo, capaz de inferir sentidos ao texto. O leitor se apropria de muitos saberes durante o processo que o constitui em um leitor literário.

É importante considerar o que afirma Zilberman (2009) sobre reiterar o conceito de Jauss (1994) sobre a experiência do leitor por meio da estética literária

(...), só pelo resgate e valorização da experiência estética é possível justificar a presença social e continuidade histórica da arte. Para Jauss, o desprestígio do prazer estético determina a rejeição da arte por inteiro, conduta implícita em teorias que se recusam a aceitar a validade da experiência do leitor (ZILBERMAN, 2009, p. 53).

Diante do exposto sobre o leitor, compreende-se que a literatura possibilita uma comunicação que contempla ideais formativos e de imenso valor para o letramento literário. A possibilidade de relacionar o diálogo entre a estética da recepção e o processo de valorização da experiência literária do leitor possibilita uma criação artística, na qual se valorizam as inferências inerentes à formação do leitor literário.

Jauss (1982) estabeleceu as bases da estética da recepção a partir de um ramo da hermenêutica: a hermenêutica literária. A hermenêutica literária sistematizada por ele serviu de modelo teórico para suas investigações e ainda contribuiu para a valorização desse método de concepção, ao alcançar um conceito de expectativas das funções que caracterizam esteticamente a obra.

À hermenêutica literária, “compete refletir sobre as propriedades estéticas da obra de arte, aspecto que não pertence à ordem de preocupações das demais hermenêuticas” (ZILBERMAN, 2009, p. 67). Segundo Jauss (1982), cabe à hermenêutica literária viabilizar a compreensão das obras do passado, ao estabelecer um diálogo entre passado e presente e desempenhar ainda uma função importante na concretização do sentido das obras literárias. Ela é um mecanismo de criticidade à mudança constante dos horizontes de interpretações, de significações e de sentidos atribuídos ao texto.

O contato com a experiência estética começa “durante a sintonia do leitor com o efeito estético de uma obra, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, 1979, p. 45-46). Isto significa que, é no fruir da leitura em que o deleite e a compreensão acontecem paralela e concomitantemente. De acordo com Regina Zilberman (2009), a compreensão fruidora e de fruição compreensiva se efetivam como processos, ocorrem simultaneamente.

Ainda que não existam receitas prontas ou que não haja consenso sobre como formar leitores competentes, considera-se muito importante que o leitor perceba que a relação entre a fala e a escrita não é exata, que há diversas irregularidades na língua e, por essa razão, existem diferenças entre a língua escrita e a língua falada. O leitor em formação precisa perceber também que a escrita e a leitura são habilidades que podem ser aperfeiçoadas ao longo do tempo, isso diminui o medo e aumenta a credibilidade, assim ganha confiança e o letramento é consequência.

Para finalizar essa reflexão, reitera-se que o letramento literário, essa prática do ensino de literatura que visa à leitura literária como fim e aprendizado, pode alcançar objetivos significativos capazes de, se não superar os problemas, resistir a eles. E os pressupostos da Estética da Recepção fazem-se também muito importantes no auxílio à reflexão e ao ato de ensinar literatura, de modo que se possa obter uma prática de leitura literária, mais frequente e eficiente.

2.2.3 A escolarização da literatura

As obras têm a capacidade de se recriar e, ao mesmo tempo, de reordenar a realidade. No momento da leitura, em que as atividades de compreensão dos textos são processadas, a literatura se materializa de maneira fragmentada. Por isso mesmo, inadequada. Fato pelo qual, ao tomar a literatura para si, seja inevitável que as escolas a escolarize.

Magda Soares (1999) afirma que muitas são as formas de escolarização inadequada da literatura encontradas nas escolas, as quais, por essa razão, adquirem um valor negativo. Faz parte desse processo de negatização da literatura, segundo Rildo Cosson (2018), ações como forçar o aluno, ao final da leitura de um livro, produzir uma ficha de leitura ou, submetê-lo a uma avaliação. Para o autor, o objetivo da leitura deveria ser qualquer um que não visasse ao processo de escolarização

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2018, p. 23).

Nos dias de hoje, muitos estudos sobre os mecanismos de escolarização das práticas de leitura, que surgiram nos anos 80, ainda repercutem. Dentre as questões abordadas nesses estudos está a questão da educação literária. Cabe refletir sobre qual caminho a educação literária deve tomar, visto que as formas de abordagem da literatura pela escola, por vezes, influenciam negativamente na formação leitora.

Alguns estudiosos argumentam que a preocupação excessiva com a escolarização da literatura possa ter trazido prejuízos para a educação. Como isso é possível? Provavelmente, por privilegiar em demasia o prazer de ler, muitos professores abandonaram as práticas e atividades que, embora pouco prazerosas, são necessárias para o desenvolvimento das competências de leitura (COLOMER, 2003). De acordo com as declarações de Tereza Colomer (2007)

A experiência educativa demonstra erro de tentar transpor, sem mais nem menos, as elaborações conceituais da disciplina de referência ao ensino obrigatório. Um equívoco repetido em parte agora, ao converter-se a descrição do ato de ler em um novo conteúdo do ensino escolar. Ao contrário, é necessário partir da ideia de que “saber como se faz”, ou seja, como se estrutura uma obra ou como se lê um texto, não é um objetivo

prioritário em si mesmo, senão um meio para participar mais plenamente da experiência literária, um instrumento a serviço da construção do sentido e da interpretação pessoal das leituras. Contudo, a ideia de que se trata de ensinar formas de proceder, que tornem possíveis interpretações mais complexas das obras, continua sendo um aporte essencial para reformular o ensino da literatura. O problema é que, apesar do tempo transcorrido, não se chegou a um consenso sobre quais devem ser os conhecimentos explícitos e as formas de ação que se devem ensinar ao longo da etapa escolar. (COLOMER, 2007, p. 38)

Para Colomer (2007), o problema do modelo “leitura por prazer” é que, em sua totalidade, assimila a leitura escolar com uma leitura particular, de maneira que o prazer de ler se situa no terreno escolar da utilidade.

Ao refletir um pouco mais sobre o processo de escolarização da literatura, é preciso mencionar que as discussões em torno das práticas de leitura, nas quais estão as condições de efetivação como ler por gosto ou por obrigação, precisam ser compreendidas e discutidas.

A problemática em torno da questão da educação literária se aprofunda dialeticamente com Magda Soares (2011), quando propõe uma mudança de foco, ao questionar a concepção de escolarização que circula entre os críticos da relação literatura/escola. Trata-se de um processo passível de crítica, porém inegável.

(...) o que se pode negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p.22).

Ao considerar a escolarização um processo inevitável, faz-se necessário buscar uma escolarização adequada da literatura. Algumas escolas desenvolvem projetos e ofertam atividades diferenciadas, tais como leituras compartilhadas, contudo, ainda que isso seja válido, o professor ou qualquer outro responsável por tal atividade precisa estar muito bem preparado. Antes de tudo, é preciso que o professor tenha sido despertado para o gosto pela leitura. Se ambos, aluno e professor, não tiverem gosto pela prática, o ato de ler um livro, ou uma obra literária, resumir-se-á a uma obrigação. Ao final, para complicar um pouco mais, a obrigação será submetida a uma avaliação.

A compreensão da leitura como uma tarefa ou um dever escolar pode não ser benéfica para o processo de formação leitora. Essa obrigação imposta ao aluno de provar que realizou a leitura reduz o ato de ler a uma mera avaliação. Muito diferente do que ocorre com a leitura

que não está ligada ao contexto escolar. Acaso haveria fora do âmbito escolar a necessidade de se comprovar a leitura de uma obra literária? Sim haveria. Em presídios, por exemplo, nos quais os reeducandos anseiam por liberdade.

Desta feita, é inegável a necessidade de se reinventar, de se repensar e de se redescobrir uma maneira de promover a leitura literária. Como o texto literário deveria ser trabalhado? Como deveria ser orientada e incentivada a leitura de livros para a promoção da escolarização adequada aos alunos? De acordo com Zilberman (2003),

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, delimitadas estas, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura. (ZILBERMAN, 2003, p. 26).

O educador, para alcançar o letramento literário, precisa aprofundar cada vez mais seus estudos sobre a leitura e a literatura, em todos os níveis de sua formação, de modo que esses estudos sirvam para desenvolver uma proposta humanizadora e transformadora para a educação, pois “ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentidos para o texto literário, para o próprio aluno e para sociedade” (COSSON, 2018, p.29).

Pôr em prática mudanças e tomar novos rumos para a promoção adequada da escolarização da literatura não é tarefa fácil ou imediata, ao contrário, se efetiva de forma lenta e progressiva.

Em uma tentativa de avaliação da educação no Brasil, sem muito aprofundamento, não se observam mudanças significativas, mas essas mudanças, ainda que lentas, precisam acontecer e modificar de maneira positiva o processo.

2.2.4 Literatura Infantil: um instrumento de criação de novos olhares

A princípio, acredita-se que a Literatura Infantil é um texto escrito para crianças e lido por crianças. O adjetivo *infantil* designa que sua linguagem, seus temas e pontos de vista visam um público específico. É como se existisse uma sobreposição do atributo ao nome, como se o fato de ser infantil, fosse mais relevante do que o fato de ser literatura.

Para Afrânio Coutinho (1986), “A literatura infantil é produto do século XIX, nascida de preocupações educacionais, quando se compreendeu a necessidade de despertar nas

crianças o gosto pela leitura e de lhes facilitar conhecimentos gerais, tudo dentro de uma expressão de arte” (COUTINHO, 1986, p. 205).

Para Antônio Candido, a Literatura Infantil volta-se para a cultura de “conhecimento do mundo e do ser” (CANDIDO, 1972, p. 806), e constitui-se em um acesso, ou em uma entrada às circunstâncias individuais por meio de uma realidade fantasiada do texto escrito.

Constata-se ainda a atribuição de uma tarefa educativa à Literatura Infantil, complementar à atividade pedagógica, exercida em casa e no ambiente escolar. A influência da literatura na estruturação psicológica e afetiva da criança é um dos elementos mais significativos no seu desenvolvimento mental.

Nos anos 70, a Literatura Infantil brasileira ganhou novos olhares. O livro infantil passou a ser uma fonte bastante lucrativa para autores e editoras, ao se converter em livro de leitura de uso escolar. Abandona-se a visão maniqueísta que predominava e a Literatura Infantil vive um momento de revalorização, com a contribuição das obras de Monteiro Lobato.

Inúmeros congressos e seminários resultaram das mudanças atribuídas à Literatura Infantil. Com a nova visão, muitas foram as discussões e propostas sobre a Literatura Infantil que impulsionaram as reformas educacionais nos últimos anos no Brasil. Ações de promoção e acesso à leitura foram implementados pelo MEC desde a sua criação, em 1930. Mas só a partir de 1980 que a formação de leitores entrou na pauta das políticas públicas. Dentre as ações, pode-se mencionar programas como o Programa Nacional Sala de Leitura (PNSL), criado em 1984, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) e o Pró-leitura, voltados para a formação do professor, criados em 1992, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), criado em 2012.

Todas as ações para mudanças ao longo dos anos acentuaram a necessidade de atribuir funções sociais tanto à Escola quanto à Literatura. Salienta-se que a Literatura Infantil só cumpre sua função social quando é capaz de despertar na criança novas maneiras de pensar, além de uma postura reflexiva de compreensão do mundo.

Devido à importância e ao papel que a Literatura Infantil assumiu na formação da criança, é válido refletir sobre o cumprimento da sua função social, uma vez que o mundo moderno almeja um despertar para princípios e valores, capaz de dar conta de preparar a criança para transformar o mundo, tornando-o um lugar mais justo, solidário e humanizado.

Ainda em razão das concepções adotadas nos últimos anos, a Literatura Infantil se constitui um instrumento de criação de novos valores, e, conseqüentemente, de uma nova forma de pensar. Isso evidencia, cada vez mais, a necessidade de não se relativizar os estudos

sobre as relações existentes entre a Literatura Infantil e os valores a serem transmitidos às crianças.

Um marco para a Literatura Infantil brasileira, como mencionado, são as obras de Monteiro Lobato. Narrativas marcadas pelo sentimento de nacionalidade, bastante relevantes para o desenvolvimento da criança em seu próprio raciocínio, sobretudo com uma visão crítica do mundo. Por essa razão, Lobato foi tão imitado. Segundo Bárbara Carvalho, “Lobato realizou uma obra onde a criança, desinibida e autêntica, é livre para ser criança” (CARVALHO, 1989, p. 134).

Sobre a imitação das obras de Lobato, Zilberman explica que “há escritores que se limitam a repetir os principais modelos lobatianos e elaboram narrativas onde falta precisamente o que constitui seu grande achado: a circunscrição, do que, naquela época, ainda era predominantemente rural e interiorana” (ZILBERMAN, 1987, p. 58). Acrescenta que a Literatura Infantil “assume traços educacionais, o que a torna útil à formação da criança, uma vez que a captura efetivamente ao transformar o gosto pela leitura numa disposição para o consumo e para a aquisição de normas” (ZILBERMAN, 1982, p. 86).

A autora inclui inferências à importância do caráter dualista da Literatura Infantil: sob o olhar do adulto, ela possui um caráter pedagógico; enquanto para a criança, é um meio de acesso à realidade. E é devido ao seu conteúdo simbólico universal e aos aspectos de cunho antropológico-cultural que ela se constitui tão adequada e necessária para o leitor, principalmente para o leitor em construção.

2.3 Formação leitora: constituição do leitor literário

A reflexão sobre a formação leitora só é possível quando se debruça sobre o objeto de formação, que possivelmente seria o livro. Parte-se do entendimento de que a literatura oral é um pré-requisito para se chegar à literatura escrita. Afirma-se, entretanto, que a formação de leitores literários se inicia com o processo de letramento, tal qual teorizado por Magda Soares (2004), denominado por ela de aquisição das práticas sociais da leitura. Desse modo, quando um adulto, por exemplo, conta ou lê histórias para um leitor em constituição, ocorre o processo de formação leitora.

São inesgotáveis as implicações e discussões em torno desse processo de formação. Segundo Paulo Freire, "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 1989, p. 20). Ao refletir sobre isso, fica evidente que o ato de ler não

pode se limitar ao processo da leitura, antes deveria expandi-lo, em virtude da perspectiva do processo e do texto. Nesse sentido, é possível compreender a dinâmica da leitura, de modo que ela assume outra modalidade e se transforma em uma prática de formação do leitor.

Silva (1995), sobre o processo de formação dos leitores, afirma que um dos maiores problemas é a ausência de tradição de leitura. Para o autor, é de suma importância que a leitura se constitua em uma cultura, e que se reflita na prática diária do aluno.

A falta de tradição no que tange à leitura é um problema social difícil de superar e que, no âmbito educacional, agrava-se mais e mais ao longo dos anos. Contribuiu para isso a ideia de que o saber ler e o ato de decifrar o texto fossem a mesma coisa. Isso justifica a significativa preocupação com a busca pelo aperfeiçoamento dos métodos existentes. Mas é preciso compreender, antes de tudo, que a natureza da leitura vai além dos métodos.

Paulo Freire também chamou a atenção para esta outra concepção de leitura ao definir o alfabetizar como "a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral" (FREIRE, 1989, p.19). Por essa perspectiva, pode-se compreender que o ato de ler é um modo de questionar a escrita por meio da exploração dos textos, e o resultado é a formação do leitor. Nesse processo, o leitor traz uma infinidade de sentidos para o seu universo, o que desafia suas verdades e o desestabiliza, ao mesmo tempo, incita-o a desconstruir-se e se reestruturar. Assim, o ato de ler, que envolve a ação de dar sentidos, instiga o leitor a vivenciar o texto, a compreender as estratégias e as relações voltadas para a sua construção e para a sua estruturação.

No caso da leitura de textos literários, a busca pela compreensão dos sentidos necessita levar em conta as relações do texto lido com outros textos de outros autores, somadas à da obra com o momento histórico em que foi escrito, a fim de possibilitar a leitura e a reflexão, o sentir e a emoção.

Durante a leitura ocorre uma atualização de sentidos capaz de romper com a distância histórica e temporal que existe entre a obra e o leitor. Sobre isso Bakhtin (1997) argumenta que

As obras rompem as fronteiras de seu tempo, vivem nos séculos, ou seja, na grande temporalidade e, assim, não é raro que essa vida (o que sempre sucede com uma grande obra) seja mais intensa e mais plena do que nos tempos de sua contemporaneidade. [...] Ora, muitas vezes a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na grande temporalidade. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passado. Se ela nascesse por inteiro hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse consubstancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quando pertence somente ao presente morre junto com ele (BAKHTIN, 1997. p.364).

Bakhtin (id.) explica como o texto se constitui de novos sentidos a cada leitura. O caráter atemporal das obras permite que essas figurem não só em um determinado momento histórico, mas que renasçam por meio de uma releitura ou de uma interpretação diferente, seja ela individual, seja coletiva. Concebe-se, por conseguinte, o texto literário como essencial para a formação de leitor crítico, porque este será capaz de se relacionar com aquilo que lê, com a realidade que o cerca e com a diversidade de sentidos que a leitura abarca.

No processo de formação leitora, um personagem fundamental no âmbito escolar é sem dúvida o professor. Ele é um agente motivador e mediador que deve estar atento ao papel que figura na formação do aluno/leitor. Na verdade, o professor precisa ultrapassar os limites do motivar ou despertar interesse, deve lançar estímulos, acionar os gatilhos corretos para a formação de uma consciência crítica. Trata-se de ir muito além da transmissão de conteúdos do livro didático. É uma questão na qual as habilidades profissionais e a versatilidade do professor sejam efetivamente capazes de garantir o sucesso do processo de formação leitora, que será evidenciado na prática.

É necessário conciliar os saberes, o de conviver com as diferenças, que é o saber ser, e o saber fazer, que é o de ter a capacidade de interagir com a diversidade de saberes, peculiar à realidade de cada um dos indivíduos envolvidos no processo de formação leitora.

2.3.1 Educação Literária: a formação do leitor competente

Com a multiplicidade de canais de TV, de filmes e séries, de jogos eletrônicos e ainda as redes sociais, separar um tempo para ler um livro é de fato um dos maiores desafios para a formação de leitores competentes. Compreender e interpretar, estabelecer relações entre o texto lido e outros textos, requer muita dedicação por parte do leitor, uma vez que, nesse contexto, instala-se a resistência ao convite à leitura. Mediante essa resistência, entra em atuação a Educação Literária.

A Educação Literária vai atuar na formação do chamado “leitor competente”, que é aquele leitor que vai além da mera decodificação do texto e que consegue compreender as múltiplas funções da obra. Inicia-se no momento em que a criança é capaz de atribuir significado às experiências vividas e é capaz de compartilhar isso socialmente.

A prática da Educação literária ocorre quando há uma leitura de mundo e uma tentativa de compreender o que se passa nele. Portanto, acessar os textos literários, conhecer os autores, possibilita ao leitor um conhecimento de mundo essencial para o estabelecimento de relações intertextuais. Algo que vai dar segurança ao sujeito para que se sinta parte do

mundo de modo que possa atribuir sentidos ao que é lido e, sem dúvida, adquirir o conhecimento.

Conhecer os temas, os estilos, os movimentos literários, as figuras de linguagem, os fragmentos literários, as convenções estéticas, os símbolos, os autores como mencionado, permite que o leitor se sinta membro de um grupo, e seja capaz de, com desenvoltura e intrepidez, completar aquilo que o texto não diz. Nesse nível, o leitor tem o domínio da Educação Literária e isso lhe possibilita preencher os espaços vazios do texto, ou seja, ele já está apto a atribuir sentidos ao que é lido.

O processo de formação leitora se liga ainda ao funcionamento das bibliotecas. O leitor precisa se movimentar em, pelo menos, dois universos: o cultural e o literário. Em outras palavras, deve saber desde como se comportar, até como encontrar uma obra numa estante de uma biblioteca. Precisa saber ainda sobre as obras, se os títulos foram traduzidos, é relevante, por exemplo, saber em qual língua foram escritas; o ano de defesa, pois pode relacionar o momento histórico à produção; e se há adaptações, e ter consciência de que essas adaptações podem não ser fiéis à obra original.

Acrescenta-se que, no processo de formação leitora, há situações em que os livros assumem o papel de mestres, uma vez que grande parte da formação literária das crianças, por seu turno, se produz pelo seu contato com a Literatura Infantil, assim “(...) um texto não apenas se apoia numa competência, mas também contribui para criá-la” (ECO, 1981, p. 80). O leitor que leva em conta essas implicações, se não todas, ao menos a parte que convém, está bem próximo de ser o leitor competente que a Educação Literária almeja formar.

2.3.2 O leitor literário e a leitura no mundo digital

Com o avanço tecnológico digital e a Internet, alguns instrumentos se tornaram indispensáveis no dia a dia da maioria das pessoas, tais como: celulares, computadores, o correio eletrônico, as redes sociais, dentre outros mecanismos. Na internet, por interferência desses instrumentos, a literatura é divulgada, e além de propagar conhecimento, encontra espaço para discussões de ideias e teorias.

Por esse viés, pode-se afirmar que o mundo digital contribui muito para o desenvolvimento de diversas práticas sociais relacionadas à leitura. Durante a realização desta pesquisa, por exemplo, foi possível constatar o grande potencial do uso da Internet para a formação do leitor de literatura seja pela quantidade de informações presentes na rede, seja

pela rapidez nas buscas. Somam-se a isso ainda os diferentes usos e possibilidades desse suporte.

A Internet oportuniza novas formas de interação entre os leitores e os textos produzidos em todo o mundo. As mudanças ocorridas no processo de leitura acompanham as transformações das práticas sociais e dos suportes de leitura de cada sociedade. A cada suporte novo, a escrita manifesta novos modos de leitura. A leitura “é uma prática de múltiplas diferenciações, em função das épocas e dos meios [...]” (CAVALLO; CHARTIER, 1999, p. 123).

Durante a leitura individual em suportes impressos, como jornais, livros ou revista, os leitores não interagem entre si, diferentemente do que ocorre com a leitura no mundo digital, onde os leitores podem fazer isso a todo o momento com outros leitores e com outros textos, cujo acesso é oportunizado embora estejam em locais diferentes do universo. A leitura digital tem, por essa razão, um caráter mais coletivo do que individual, pois o texto é compartilhado entre diversos leitores simultaneamente.

Na perspectiva da tecnologia, ao considerar o leitor e sua integração na era digital, observam-se alguns comportamentos possíveis, segundo Lúcia Santaella (2004), o contemplativo, o movente e o imersivo. O leitor contemplativo é capaz de se isentar de situações externas e se concentrar apenas na leitura, realizá-la de maneira solitária, como se o isolamento facilitasse a absorção do texto. Outra característica desse leitor é a ausência de pressa. O tempo investido não é uma preocupação. Esse leitor contempla o livro e medita nele à sua maneira.

O leitor movente é o que acumula características do perfil anterior, mas que passa a ser movente também. Ele se adaptou com destreza às novas formas de leitura: jornal impresso, cartazes, propagandas na TV, fachadas, placas de sinalização, e outros. Para esse leitor, tudo parece virar informação. Situado entre o contemplativo e o imersivo, está sempre ligado ao que se passa a sua volta, pronto e desejoso para ler novas informações nos ambientes virtuais.

É o leitor que foi se ajustando a novos ritmos da atenção, ritmos que passam com igual velocidade de um estado fixo para um móvel. É o leitor treinado nas distrações fugazes e sensações evanescentes cuja percepção se tornou uma atividade instável, de intensidades desiguais. (SANTAELLA, 2004, p. 29)

Para a autora, a flexibilidade desse leitor ocasionou o surgimento do “imersivo” também conhecido como leitor virtual, que passou a ser mais observado após a popularização da Internet. O leitor movente com sua sensibilidade perceptiva abriu caminho para esse leitor.

Como surgiu da multiplicidade de imagens e signos e em ambientes virtuais de comunicação instantânea, esse tipo de leitor nem sempre contemplará a leitura de um texto longo, como um livro.

Sobre esses novos leitores frente às linguagens híbridas, Santaella (2004) salienta que leitores de obras fluidas e leves do ciberespaço diferenciam-se do leitor de livros, em consequência de que cada forma de ler é prototípica de um tipo de suporte de codificação de mensagens. Deste modo “[...]. A linguagem hipermídia presente nos ambientes imateriais do ciberespaço inaugura uma maneira nova de ler” (SANTAELLA, 2004, p. 177).

Santaella (2004) declara haver muitas semelhanças entres esses três tipos de leitores apresentados, pois eles coexistem, complementam-se e se completam. Entretanto, com o desdobramento da pesquisa sobre o leitor contemporâneo, Santaella (2013) percebeu que as novas formas de percepção e cognição dos atuais suportes eletrônicos e de estruturas híbridas do texto escrito possibilitaram emergir um quarto leitor. Um leitor que, neste contexto de hipermobilidade e de popularização das redes sociais do ciberespaço, com todas as facilidades que os celulares trouxeram, consegue estar em todos os lugares, e é capaz de circular “nas potencialmente infinitas infovias do ciberespaço” (SANTAELLA, 2004, p. 11). Esse leitor foi batizado por Lucia Santaella de leitor ubíquo.

Para Santaella (2014) o leitor ubíquo possui um perfil cognitivo inédito, que origina do cruzamento das características do leitor movente com o leitor imersivo

O leitor ubíquo herdou do leitor movente a capacidade de ler e transitar entre formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, direções, traços, cores, luzes que se acendem e se apagam. [...] Ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado. (SANTAELLA, 2014, p. 35)

O surgimento de novos leitores não implica o desaparecimento dos demais leitores, da mesma forma que, todas essas mudanças tecnológicas não devem ser vistas como uma ameaça à existência do livro impresso e da Literatura. Sobre isso, Rudolf Steiner (2002) salienta que a Internet não é um risco, porque, do mesmo modo que a televisão, ela é um meio de recuperação e de valorização de autores clássicos da literatura universal que ganham espaços nas telas. A navegação virtual possibilita a condução dos leitores para além do texto.

Não é só questão de probabilidade ou de otimismo acreditar que há um futuro promissor para a Literatura no mundo virtual, também chamado de ciberespaço, mas sim de lógica, visto que se trata, na verdade, de um mundo, que assim como a imensidão dos mares, está cheio de grandes possibilidades. Sobre o leitor, Santaella (2014) contribui

Há anos tenho defendido a ideia de que um tipo de leitor não leva o outro ao desaparecimento. Cada um deles aciona habilidades cognitivas específicas de modo que um não pode substituir o outro. Cada um deles contribui de modo diferencial para a formação de um leitor provido de habilidades cognitivas cada vez mais híbridas e cada vez mais ricas. (SANTAELLA, 2014, p. 36)

No processo de letramento literário, uma comunidade de leitores é construída, ou melhor, um espaço de compartilhamento de leituras se constitui e, nesse espaço, além da circulação dos textos, há também o respeito pela dificuldade que cada leitor apresenta em relação à leitura das obras. Esse espaço de socialização possibilita a ampliação do repertório de cada um, mas, ao professor, cabe acolher as diferentes manifestações culturais, consciente de que a literatura está presente nos livros, do mesmo modo que está em tantos outros meios e suportes, inclusive digitais.

2.3.3 Mediação da leitura literária na formação leitora

A palavra mediação vem do latim *mediatione* que significa intervenção humana. O conceito desse termo foi adotado por diversas perspectivas estabelecidas nas relações humanas por meio de um elemento mediador.

Quando o assunto em questão é leitura, o mediador é aquele que cria pontes entre a obra e o leitor, é fundamentalmente importante no processo de formação de leitores. As pontes que a mediação estabelece se transformam em uma conversa articulada, na qual o leitor em formação é concebido como um indivíduo cujas ideias são consideradas relevantes.

Segundo a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, apenas 25% da população que lê, o faz por gosto. Outra informação levantada pela pesquisa relaciona-se à influência na formação de leitores: até os 13 anos, a presença de um mediador da leitura é muito marcante.

No processo de leitura, a mediação inicia quando o mediador lê para o leitor, ou quando indica uma obra para que seja lida. O mediador poderá propor ler com o leitor, em vez de ler para o leitor.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para o problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2018, p. 53-54)

A mediação deve ir muito além da leitura da obra e não se deve encerrar com a leitura do livro, antes, deve proporcionar uma boa conversa, ou uma discussão sobre o que está escrito e sobre o que não está explícito, de modo que o leitor possa falar o que pensou e o que sentiu durante a leitura. E se houver necessidade, a releitura de algum trecho poderá ser feita a fim de alcançar o sucesso do processo. É muito importante que o leitor comente a leitura ao final, pois assim será possível medir o grau de interesse e o nível de competência galgado na carreira de leitor.

Diante dos conhecimentos sobre mediação, considera-se que ela é uma ação de interferência, de posicionamento e de atitude profissional. “No processo [de leitura] são cruciais a relação do locutor com o interlocutor através do texto e da determinação de ambos pelo contexto num processo que se institui na leitura” (KLEIMAN, 1997, p.39).

Longe de ser um ato passivo ou neutro, a mediação requer uma postura ativa do mediador, no sentido de intervir e orientar o sujeito no movimento de leitura e de apropriação da informação. Trata-se de um processo de interação entre texto e leitor, capaz de garantir o desenvolvimento crítico e reflexivo, de modo que o sujeito realize uma apropriação que vá muito além das palavras presentes no texto.

A partir do quadro teórico traçado pelos pesquisadores e das referências que respaldam as publicações analisadas, os sentidos que aqui se buscam compreender, serão retomados na etapa final da análise de conteúdo na seção 4, intitulado: “A ANÁLISE DOS SENTIDOS: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS”.

Na sequência deste texto, apresentar-se-á o percurso metodológico seguido das etapas da análise e da justificativa pela escolha da realização de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A LEITURA LITERÁRIA NA FORMAÇÃO LEITORA

Esta seção apresenta o percurso metodológico trilhado pela pesquisadora, no qual as etapas da análise são descritas e os dados coletados apresentados, bem como uma análise preliminar desses dados.

A pesquisa é documental, do tipo estado do conhecimento, e a metodologia de interpretação de dados é a de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin (2010). Os documentos de investigação foram as teses e as dissertações sobre “formação do leitor literário”, disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no endereço: <http://bdtd.ibict.br>, as quais estão ilustradas por meio de um mapeamento. A organização do material coletado possibilitou a análise dos sentidos da leitura literária para a formação leitora.

À medida que o próprio estudo se desenvolvia, durante exploração do tema e de questões relacionadas, e no contato direto com as fontes, uma visão mais abrangente da realidade pesquisada foi constituída.

A partir da metodologia escolhida para o levantamento de dados, aplicou-se o método de análise de conteúdo de Bardin (2010) para a caracterização dos procedimentos metodológicos e das fontes de pesquisa (dissertações e teses). Os detalhes da metodologia que levaram à seleção da amostra de teses analisadas neste relatório de pesquisa foram importantes para explicitar o universo de coleta de dados, justificar as escolhas, eleições e critérios de amostragem (supressão e/ou inclusão) disponível na BDTD.

A análise de conteúdo, enquanto método investigativo, compreende procedimentos diferenciados para o processamento dos dados científicos, e, dessa forma, constitui-se em uma ferramenta ímpar para a pesquisa acadêmica como um todo.

A discussão se dá em torno de categorias, microcategorias e, principalmente, das macrocategorias. Procura-se apresentar uma discussão ampla a fim de explicar os sentidos da leitura literária para formação leitora, e contribuir com as pesquisas relacionadas à formação do leitor literário.

3.1 A pesquisa sobre as pesquisas

Os estudos sobre a produção científica de caráter investigativo e bibliográfico são denominados “estado da arte” ou “estado do conhecimento” e visam “mapear e discutir certa

área de produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento” (FERREIRA, 2002) ou simplesmente “as pesquisas que estudam pesquisas” (SLONGO, 2004).

O presente trabalho realizou um mapeamento de pesquisas publicadas cuja base foi a revisão de literatura do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Esses métodos se consolidaram no campo da educação, uma vez que vários pesquisadores justificam seu frequente uso, visto que suas proposições embasam as argumentações sobre a relevância da sua utilização. Essa metodologia possibilita uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido ao passo que permite realizar uma ordenação do progresso das pesquisas e de temas mais priorizados em cada período.

As pesquisas do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” possibilitam a efetiva realização de um balanço sobre as produções acadêmicas em uma determinada área. Conhecer os trabalhos que discutem a produção científica na área em que o pesquisador se propôs a investigar, ampliando o leque de escolhas metodológicas.

O pesquisador passa a conhecer mais sobre o objeto, a ter a possibilidade de desvendar suas características e a definir ainda mais o foco da sua própria pesquisa. Por isso, realizar previamente uma pesquisa sobre outra pesquisa correlata pode ser muito oportuno. Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) destacam que

[...] embora recentes, os estudos de Estado da Arte que objetivam a sistematização da produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido. Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 4).

De forma simples, o estado da arte ou do conhecimento é referência ao estado atual de conhecimento de um determinado tema. É um cenário para compreender o que foi estudado e publicado, refere-se ao próprio levantamento bibliográfico, essencial a qualquer início de pesquisa ou realização de seu projeto. Trata-se de um levantamento que retrata como andam as pesquisas sobre o tema do interesse do pesquisador. Em que as fontes consultadas remetem às teses, dissertações, monografias, relatórios, artigos e estudos, e os resultados poderão ampliar as contribuições que existem originalmente sobre o estudo no campo científico.

Os mapeamentos se mantêm em constante movimento ao longo do tempo privilegiando ora um aspecto, ora outro, com o intuito de acompanhar o constante e ininterrupto movimento da ciência. Maria Cecilia de Souza Minayo (2006) defende que o mapeamento de um determinado tema é imprescindível para a apreensão evolutiva do processo da produção acadêmica, com vista a uma sistematizada ordenação das informações e resultados obtidos. Essa organização propicia a identificação de tendências e convergências, contradições e divergências, e, se houver, a revelação de lacunas e/ou recuos.

As pesquisas do tipo estado do conhecimento caracterizam-se por sua infinitude, por pressupor um sucessivo fazer. Os dados novos apurados ou se complementam ou alteram os dados anteriores. Por essa razão, as pesquisas sobre as pesquisas, como é o caso desta que analisa sentidos da leitura literária para a formação leitora, estão em contínuo movimento de renovação, modificação, avaliação, verificação, e, a partir delas, novos estudos podem ser pensados.

3.2 O caminho percorrido em busca dos sentidos

Partiu-se da premissa de que as publicações acadêmicas desempenham um papel relevante na construção do conhecimento e das práticas sociais, mediante os temas escolhidos para a investigação. Por esse viés, constituem o *corpus* da pesquisa as publicações selecionadas do banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no endereço: <https://bdtb.ibict.br>.

Figura 1 – Página inicial da BDTD



Fonte: Imagem capturada do site no endereço: <https://bdtb.ibict.br>. Acessado em 23/02/2021

Por meio do mapeamento dos estudos de teses e dissertações que outros pesquisadores publicaram sobre a “formação do leitor literário”, analisaram-se sentidos da leitura literária para a formação leitora, a partir de quatro macrocategorias, que são: leitura, leitura literária, literatura e formação leitora.

A questão central da pesquisa foi encontrar resposta para a seguinte indagação: Quais os sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações disponíveis no BDTD?

O objetivo geral foi analisar os sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações disponíveis na BDTD, e se desdobra nos seguintes objetivos específicos: para uma abordagem mais quantitativa: relacionar instituições que mais se dedicam ao estudo da temática desta pesquisa; identificar autores mais citados e a confluência entre eles, no que diz respeito à formação do leitor literário; mapear as principais referências teóricas e metodológicas utilizadas em teses e dissertações; e para uma abordagem mais qualitativa: investigar quais são as definições atribuídas a cada uma das quatro macrocategorias nas publicações pelos pesquisadores.

As discussões teóricas em torno das macrocategorias subsidiaram a investigação e a análise dos sentidos. Embora os resumos tenham sido o ponto de partida, houve a necessidade, durante o levantamento de dados, acessar os textos na íntegra para a coleta de informações significativas sobre as macrocategorias para esta pesquisa.

Durante a leitura exploratória do material que compõe o *corpus* da pesquisa, não foi possível identificar, em alguns resumos, o objetivo, a questão central, e mesmo a metodologia, não era apresentada. Embora a heterogeneidade entre os resumos seja uma característica explicável pelas representações diferentes que cada autor tem deste gênero discursivo (FERREIRA, 2002, p. 64), o que se pode observar é a ausência de informações relevantes que poderiam identificar o valor potencial da pesquisa. Visto que o resumo é o primeiro encontro do leitor com o trabalho, justifica-se, portanto, uma descrição mais completa, concernente ao gênero.

Rodrigues (2018), ao realizar uma pesquisa do tipo estado da arte sobre “estratégias de leitura” em três bases (teses e dissertações, anais de eventos nacionais da área e artigos em periódicos), se deparou com a mesma dificuldade ao ler os resumos das publicações que compunham o *corpus* da sua pesquisa. Sobre isso, infere que “[...] é importante ressaltar que muitos resumos das teses e dissertações não explicitavam elementos como: tema, problema, objetivo, metodologia dentre outros atinentes ao gênero para o texto acadêmico, o que demandou a leitura na íntegra dos materiais”. (RODRIGUES, 2018, p. 113)

O download das dissertações e teses selecionadas e que formam o *corpus* de conhecimento investigado foi realizado bem no início da investigação em um link disponibilizado na plataforma da BDTD.

Após a delimitação do tema pelas macrocategorias, o objeto de investigação se compôs de 51 publicações, em um conjunto de 9.166 páginas com as referências e anexos. A partir desse acervo, investiu-se no objetivo geral e nos objetivos específicos da pesquisa.

Em pesquisas qualitativas como esta, destacam-se as frequências dos termos e os elementos recorrentes. Desse modo, é possível fazer análises estatísticas dos textos com abordagens generalizadoras.

Em relação aos métodos utilizados, destaca-se a análise documental, que se constitui em uma técnica importante para a pesquisa qualitativa. Embora muito semelhante à pesquisa bibliográfica, esta se vale de materiais de “primeira mão”, que ainda não receberam um tratamento analítico, não sofreram alteração.

Há duas vantagens que foram levadas em consideração para a escolha desse método nesta pesquisa, referidas por Antonio Carlos Gil (2002), as fontes são ricas e estáveis de dados e não exige contato com os sujeitos. Características bastante pertinentes, mediante o momento de pandemia causado pelo Coronavírus (COVID 19) e concomitante ao período de realização desta. Assim, a escolha pela pesquisa documental mostrou-se cabível, apropriada e compatível para compreender os sentidos da leitura literária para a formação leitora.

Questões e abordagens relevantes e que retratam as fronteiras encontradas na pesquisa acadêmica brasileira sobre leitura, literatura, leitura literária e formação leitora, a partir das publicações selecionadas como recorte das pesquisas ao longo de dezessete anos (2002-2019), foram investigadas.

Para analisar os documentos, optou-se por elencar as etapas da técnica, segundo Bardin (2010), que se organizam em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Ao longo desta seção, apresentar-se-á um conjunto de informações sobre a natureza e as características da análise de conteúdo. Desse modo, o foco são os procedimentos de que se utiliza esse modelo de análise no trato dos materiais selecionados.

3.3 A análise de conteúdo como ferramenta da pesquisa

A análise de conteúdo surgiu no final do século XIX, todavia, suas abordagens, características e técnicas desenvolveram-se especialmente ao longo dos últimos 70 anos. Considera-se a fase de grande produtividade ligada ao movimento positivista em que se valorizou sobremaneira a ciência como única forma de conhecimento verdadeiro. Na atualidade, esta metodologia de análise de dados se destaca, cada vez mais, pelas novas e desafiadoras possibilidades, principalmente, na proporção em que integra a exploração qualitativa dos textos.

A análise de conteúdo favorece a aplicação de diferentes recursos para mapear as informações relevantes a serem tratadas, como as avaliações quantitativas e qualitativas, pois como defende Bardin (2010)

(...) a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 2010, p. 33)

Enquanto método investigativo, a análise de conteúdo apropriou-se da tecnologia, visto que a Internet e os sistemas de computadores se constituíram em um suporte essencial, uma vez que as técnicas e ferramentas dos programas de softwares da Microsoft Office (Word , Excel e Power Point) e do Adobe Acrobat Reader, ampliam as possibilidades de análise de dados, inclusive de grandes volumes de textos, com a geração de planilhas, quadros, gráficos, ferramentas de buscas e outras funcionalidades. Por essas vantagens, é relevante salientar que os programas de *softwares* são grandes aliados para realizar a análise de conteúdo nesta pesquisa.

A análise de conteúdo passa por constantes renovações em função da diversidade de problemas que se propõe a investigar. Ela não é só mais uma ferramenta, ela é um instrumento único, marcado por uma variedade inigualável de formas e, principalmente, adaptável a um campo de aplicação muito mais amplo.

Como a pesquisa segue os critérios estabelecidos por Bardin (2010), a análise foi desenvolvida em três etapas técnicas consecutivas: a fase da pré-análise, em que se explica como foi estabelecido o *corpus* desta pesquisa, depois a análise segue com a fase de exploração do material com uma leitura flutuante até chegar à última etapa de tratamento dos

resultados a partir da inferência e interpretação. As etapas se encontram delineadas a partir desta seção, até a interpretação dos dados operacionalizada na seção 4.

Como o objetivo geral da pesquisa foi analisar os sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações disponíveis na BDTD, o caminho foi apresentar o universo investigado, descrever os procedimentos metodológicos utilizados na seleção das fontes da pesquisa (as teses e dissertações), explicar os critérios de exclusão e inclusão das publicações para a amostragem, mencionar a frequência dos termos e suas definições e todas as demais categorias e microcategorias que deram suporte à análise de conteúdo.

3.3.1 O lócus da pesquisa: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Compreende-se o surgimento das bibliotecas digitais como uma importante evolução da utilização dos sistemas de recuperação de dados, por permitir voltar aos anos 70 e 80 entre outros bem anteriores aos atuais graças à preservação digital e por propiciar armazenamento seguro e preservação do patrimônio cultural de maneira fidedigna em formatos digitais.

Com a garantia de que a informação digital permanecerá acessível, inclusive com qualidades de autenticidade, de modo que possa ser estudada em um momento posterior à sua criação, por outras gerações que terão acesso à história e à cultura daquele determinado momento, as bibliotecas digitais constituem-se em uma ferramenta confiável, notória de saber, visto que o material disponibilizado, além de ser mais específico e dirigido, vincula-se a instituições de relevância acadêmica, científica e literária.

As Bibliotecas Digitais, como é o caso da BDTD, contribuem inclusive para a democratização da informação científica, por possibilitar a preservação e o compartilhamento de trabalhos e pesquisas com a sociedade. Nela se encontram monografias, artigos científicos, dissertações, teses, entre outros documentos. Com a finalidade de obter as fontes de pesquisa para esta análise, optou-se por uma base de dados que disponibilizasse trabalhos vinculados a programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) é um portal que reúne e dissemina teses e dissertações defendidas por brasileiros tanto no Brasil como no exterior. A BDTD é uma base de dados produzida por órgãos oficiais e é constituída de espaço significativo das instituições brasileiras de ensino, pesquisa e extensão, a contar com a presença das principais universidades nacionais.

A BDTD foi idealizada e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) que integra e fomenta a inserção e difusão de teses e dissertações na

esfera do Programa de Biblioteca Digital Brasileira (BDB), por meio do financiamento da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP). Seu lançamento oficial ocorreu no final do ano de 2002.

Dezenove anos após o início do projeto, a BDTD continua se destacar no cenário nacional como um dos maiores empreendimentos para a difusão e visibilidade de teses e dissertações. São, pelo menos, 126 instituições que publicam e difundem suas teses e dissertações produzidas no Brasil e no exterior e possibilitam maior visibilidade à produção científica nacional. Um total de 657.180 publicações. São pelo menos 479.704 dissertações e 177.477 teses disponíveis no banco de dados da BDTD. (Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/>. Acessado em 23/02/2021).

A criação de uma base nacional de teses e dissertações, denominada anteriormente, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e atualmente, de Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), surgiu da necessidade de atingir alguns objetivos no campo da pesquisa acadêmica, tais como:

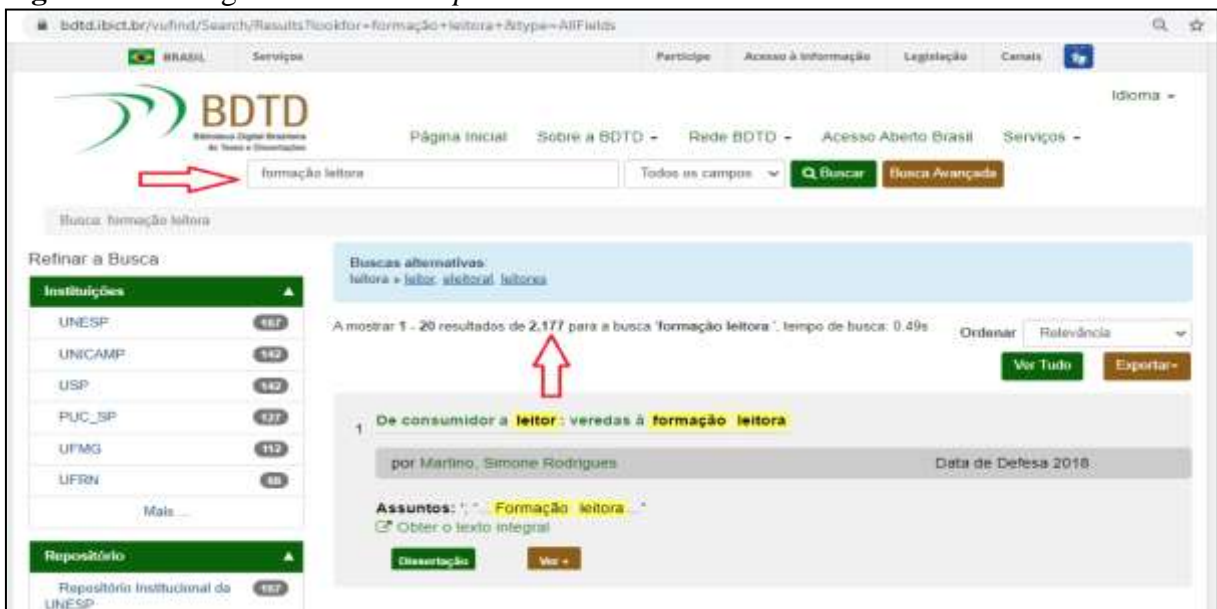
- Referenciar as experiências existentes de desenvolvimento de bibliotecas digitais de teses e dissertações no Brasil e no exterior;
- Desenvolver um modelo sistematizado em parceria com a comunidade acadêmica;
- Criar uma padronização das metas, dos dados e das tecnologias utilizadas pelo sistema;
- Promover a adaptação com tecnologias utilizadas na implementação do modelo;
- Desenvolver um sistema de publicação eletrônica de teses e dissertações capaz de atender às instituições de ensino e pesquisa que não possuem sistemas automatizados para implantação de suas bibliotecas digitais;
- Difundir os padrões e tecnologias adotados;
- Oferecer assistência técnica aos potenciais parceiros na implantação de bibliotecas digitais;

Frente ao desafio de compreender os sentidos da leitura literária para a formação leitora, essa dissertação elegeu como *corpus* de conhecimentos as publicações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Considerou-se, como critério, a escolha de dissertações e teses de Programas de Pós-graduação de instituições brasileiras, conforme mencionado, o que levou à formação de um grupo de relatórios de pesquisa (universo de pesquisa) do qual foi retirada a amostragem, constituidora do *corpus* de análise.

3.3.2 As fontes da pesquisa: as teses e as dissertações da BDTD

O *corpus*, composto por documentos (teses e dissertações) extraídos da BDTD, resultou da primeira etapa da análise de conteúdo (2010). A escolha deste *corpus* se deu, sobretudo, a partir da verificação do aumento significativo de publicações e de buscas por publicações na BDTD, o que provocou a curiosidade e a intenção de torná-lo um objeto de estudo. Dessa forma, a pré-análise iniciou-se com a verificação do descritor “formação leitora” que abrange todos os campos das publicações.

Figura 2 – Filtragem inicial do *corpus*



Fonte: Imagem capturada do site no endereço: <https://bdtb.ibict.br>. Acessado em 23/02/2021

Verificou-se um total de 2.177 publicações. Na sequência, fez-se a filtragem pela delimitação do assunto: “literatura”. Como o site passa por atualizações constantemente, delimitou-se o tempo por ano de defesa, cujo recorte foi um espaço de tempo de 17 anos (2002 a 2019). Por esses critérios, encontrou-se um total de 90 publicações, sendo 21 teses e 69 dissertações, até a data de 23/02/2021.

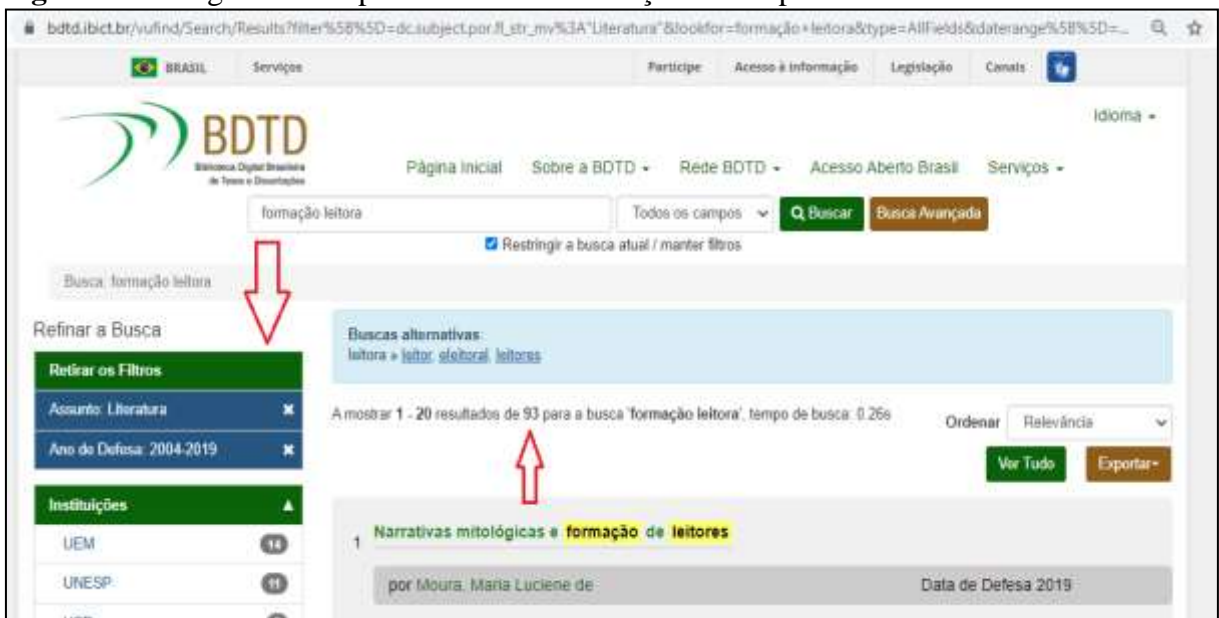
A coleta dos dados gerou um conjunto de dissertações e teses de universidades brasileiras dos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, cuja amostragem é do tipo não probabilística, pois não apresentam fundamentação matemática e/ou estatística, mas por conveniência e/ou acessibilidade.

Pela sequência da descrição dos procedimentos metodológicos da análise, na etapa de exploração, os dados coletados foram organizados em planilhas de Excel. Primeiro os

documentos foram relacionados de maneira geral (v. Apêndice) pelo título, autor, ano de defesa e o *link* de acesso para a pesquisa na *web*. Depois disso, as publicações foram divididas por tipo/documento (tese/dissertação) e seguiu-se com a categorização.

Ocorre que, à medida que são inseridos novos estudos ao site da BDTD, esses resultados, obtidos a partir das filtragens, sofrem alterações. Três meses após a primeira filtragem, pelo menos mais duas teses e uma dissertação com datas/anos de defesa de 2017 e 2018 foram tardiamente publicadas, as quais, pelos critérios de filtragem definidos, passaram a compor o *corpus* da pesquisa. Desse modo, um novo *corpus* com 93 publicações estaria disponível para ser analisado, sendo 23 teses e 70 dissertações (v. Apêndice 1).

Figura 3: Filtragem inicial por assunto e delimitação de tempo



Fonte: Imagem capturada do site no endereço: <https://bdtb.ibict.br>. Acessado em 31/05/2021

Ao iniciar as leituras em busca dos sentidos, na fase de análise que, segundo Bardin é compreendida como exploração, constatou-se que algumas publicações não tinham relação direta com a temática proposta por essa pesquisa.

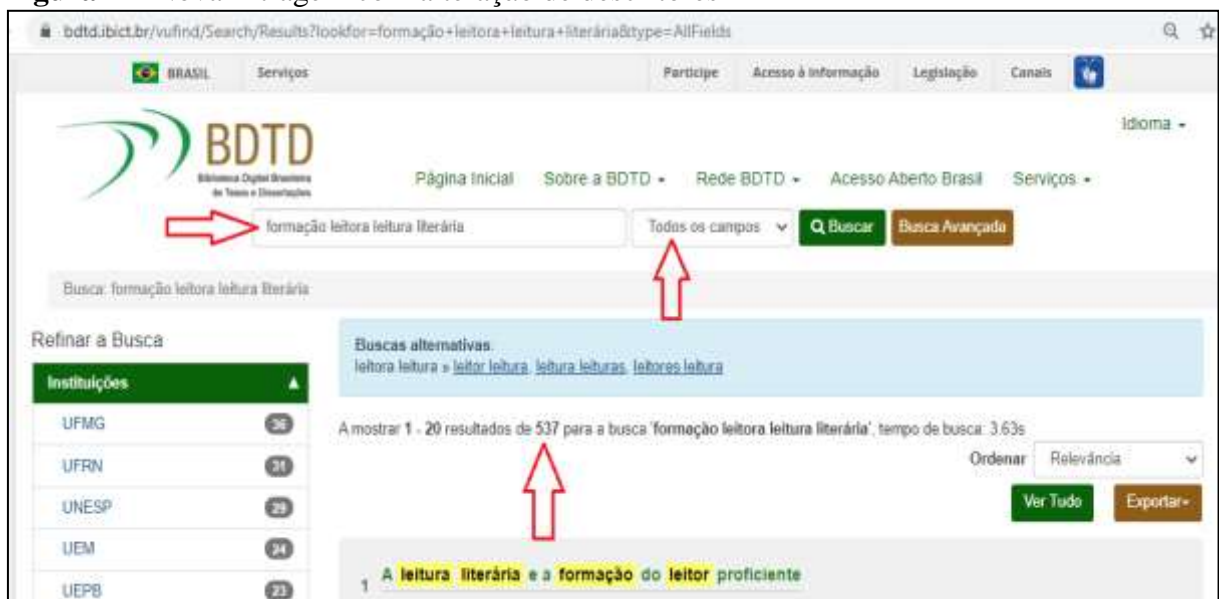
Em primeira análise, sete publicações, que estão representadas no quadro a seguir, foram desconsideradas. Por conseguinte, dentre as 93 publicações filtradas, restaram 86 publicações, cujas abordagens pareciam pertinentes no tocante à discussão sobre as temáticas e as contribuições para esta pesquisa. Contudo, quando observadas com mais cuidado, constatou-se que muitas publicações não estavam estreitamente relacionadas com a temática de “formação do leitor literário”, visto que sequer havia menção ao termo “leitura literária” no corpo do texto de algumas publicações, e/ou referência ao processo de formação do leitor literário.

Quadro 1 – As publicações desconsideradas

Nº	PUBLICAÇÕES DESCONSIDERADAS	NATUREZA	ANO DE DEFESA	LINK DE ACESSO
64	“Gentilíssimo senhor Artusi” uma análise discursiva sobre a autoria de a ciência na cozinha e a arte de comer bem, de Pellegrino Artusi	Dissertação	2019	http://hdl.handle.net/10183/204642
68	O “Apolíneo” e o “Dionisíaco” n’A montanha mágica: a dialética como paródia do Bildungsroman	Dissertação	2014	http://hdl.handle.net/11449/115799
69	O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental	Dissertação	2015	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-104820/
71	Entre expansão digressiva e concentração moralizante: uma proposta semiótica para narrador saramaguiano	Dissertação	2017	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-25102017-153742/
40	O conto de Bariani Ortencio: formação e goianidade	Tese	2019	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10397
86	Representações da infância, da adolescência e da juventude nas crônicas e na prosa ficcional de Raul Pompéia	Tese	2011	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269578
90	Crítica literária, marxismo e interpretação do Brasil: um estudo a partir dos pensamentos de Roberto Schwarz e Carlos Nelson Coutinho	Tese	2017	http://hdl.handle.net/11449/151142

Fonte: Elaborado pela autora

Observadas as publicações em que não havia menção ao termo “leitura literária” no corpo do texto, e/ou que não se referiram ao processo de formação do leitor literário, tornou-se pertinente restringir os resultados, modificando os descritores utilizados na filtragem, a fim de obter materiais mais específicos, cujas abordagens teóricas estivessem mais relacionadas com esta pesquisa. Assim, substituiu-se o uso do descritor “formação leitora” por “formação leitora leitura literária”.

Figura 4 – Nova filtragem com alteração de descritores

Fonte: Imagem capturada do site no endereço: <https://bdtd.ibict.br>. Acessado em 31/05/2021

Os demais critérios de filtragem como assunto (literatura) e ano de defesa (2002-2019) não foram alterados. Com esse procedimento, chegou-se a um resultado inicial de 537 publicações, que, submetido aos filtros de assunto e ano de defesa, passou a constituir o novo *corpus* da pesquisa, com um total de 51 documentos, 37 dissertações e 14 teses.

Figura 5 – Filtragem final por assunto e delimitação de tempo



Fonte: Imagem capturada no endereço: <https://bdtd.ibict.br>. Acessado em 31/05/2021

O *corpus* obtido a partir da nova filtragem com os novos descritores manteve as mesmas publicações que antes compunham as fontes da pesquisa, quando o número era de 93 publicações. Ou seja, não foi acrescentado nenhum documento, o que leva a crer que a mudança foi importante e só depurou o *corpus*. Nove teses e 33 dissertações deixaram de compor o *corpus* analisado nesta etapa.

Observou-se ainda a existência de dificuldade na visualização de alguns arquivos digitalizados que, pelo fato de estarem protegidos, representariam um obstáculo para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, ao considerar os recursos de busca, alguns documentos foram excluídos (serão mencionados no item 3.3.3), visto que o formato não permite o uso das ferramentas de pesquisa dos *softwares* utilizados.

Mediante o fato de que o acervo investigado conta com um número muito expressivo de trabalhos, optou-se por não agregar mais nenhuma publicação, ainda que fossem acrescentadas à BDTD no período de realização da pesquisa.

Definido o *corpus*, procedeu-se a “leitura flutuante” dos resumos, com o objetivo de obter informações sobre as motivações, perspectivas e tendências do referido conjunto. Segundo Bardin (2010), a leitura flutuante é uma leitura prévia que consiste em estabelecer

contato como os documentos, analisar e conhecer o texto, para se deixar invadir por impressões de orientações.

3.3.3 Categorias de análise

Categorizar um componente da análise de conteúdo não é algo obrigatório. No entanto, uma parcela considerável das pesquisas sobre análise de conteúdo opta por realizá-la. De acordo com Bardin (2010, p.145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e seguidamente por reagrupamento, segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos”.

É durante a categorização que o pesquisador pode: classificar, inferir, sintetizar os dados coletados, ainda no estado bruto. “Os primeiros passos para a análise é a construção das categorias para formular essas categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de ‘impregnação’ do seu conteúdo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p.48).

Pelo viés da categorização, foram analisadas e mapeadas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades públicas brasileiras, por meio da BDTD (disponível em: <http://bdttd.ibict.br/>). Dentre os registros identificados, foi possível coletar 37 dissertações e 14 teses, por ano de defesa, no período de 2002 a 2019. A coleta de dados iniciou-se com a verificação dos descritores “formação leitora leitura literária” em qualquer campo das publicações, e, na sequência, a filtragem foi feita pela delimitação do assunto: literatura. Somado um total de 51 publicações.

Quanto à categorização, significado e critérios de constituição de categorias, é válido salientar que os dados podem ser agrupados em vários níveis de categorização, como é o caso desta pesquisa. Os critérios foram aplicados em cada um dos níveis. As categorias, resultantes da primeira etapa de classificação, denominadas iniciais, costumam ser mais numerosas e precisas. Aquelas que provêm da segunda etapa, do chamado reagrupamento, denominadas intermediárias e finais, são menos homogêneas e menos numerosas. Sobre a categorização, Lüdke e André (2005) explicam que

A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 49).

Dentre os cenários de investigação, das 51 publicações, retiraram-se da análise três dissertações, ou por estarem protegidas, ou porque estavam em formato digitalizado de modo que o recurso de buscas não funcionou como nas demais. São elas:

- Viajante literário: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura (CAVALCANTI, 2018).
- Crônicas literárias humorísticas: contribuições no processo de letramento literário no ensino fundamental (DUARTE, 2015).
- Do ensino à leitura intertextual de *As Parceiras*, de Lya Luft (OLIVEIRA, 2013).

Desse modo, chegou-se a um total de 48 publicações, com 34 dissertações e 14 teses. Sobre as três publicações retiradas, embora não tenham sido selecionadas para fazer parte da análise qualitativa dos dados, apresentada na seção 4, foram contempladas na primeira etapa de levantamento de dados quantitativos.

3.4 Análise preliminar de dados

Esta fase consiste na busca e na prévia organização das teses e dissertações relacionadas ao objeto de pesquisa que serão, posteriormente, submetidas à análise. Portanto, a análise iniciou-se com a escolha do *corpus*, cujo procedimento foi descrito nesta seção 3, no item 3.3.2, na etapa da *pré-análise* (BARDIN, 2010).

Para colocar em prática as análises, iniciou-se a escolha dos descritores “formação leitora leitura literária”, na sequência, a escolha dos filtros para a constituição do *corpus* que foi sistematizado, o que permitiu a “codificação e decomposição dos dados” (BARDIN, 2010, p.133).

Os documentos, organizados em planilhas de Excel, relacionam título, autor, ano de defesa e o *link* de acesso para a pesquisa na *web*. Seguiram-se, na sequência da exploração, as publicações divididas por tipo/documento (tese/dissertação), e, por fim, a categorização.

No primeiro acesso aos documentos, foi possível coletar alguns dados na plataforma da BDTD, tais como nome do autor, do orientador, ano de defesa, programa, assuntos, áreas de conhecimento, citação, resumo e atalho para *download* do texto completo. Não se considerou mencionar todas as categorias, uma vez que demandaria muito tempo na análise quantitativa, o que pôde ser mais bem aproveitado na análise qualitativa privilegiada nesta pesquisa, quando os documentos foram acessados integralmente.

Observou-se, nesta etapa, que muitas publicações não traziam na plataforma todas as informações; em algumas, faltava mencionar a área de concentração, e, em outras, não havia

menção à citação e os assuntos na plataforma da BDTD eram diferentes das palavras-chave no corpo do texto. Com essas dificuldades, a solução foi deixar de contemplar na pesquisa quantitativa algumas categorias de análise em função de outras que demandariam mais tempo.

Esgotadas as possibilidades de coleta na plataforma, foi feito o *download* das publicações. Na sequência, todas foram organizadas em uma pasta de arquivos e enumeradas conforme foram apresentadas na plataforma após a filtragem.

Criou-se uma planilha no Excel para categorizar as seguintes informações: título, nome do autor, ano de defesa, universidades, número de páginas, resumo, autores mais citados, área do conhecimento e de concentração, tipo de pesquisa/metodologia utilizada, entre outras. Entretanto, ao longo da coleta desses dados, foi observada uma ausência de preocupação por parte de alguns pesquisadores em explicitar algumas informações no texto, tais como área do conhecimento e de concentração em alguns casos e em outros a tipologia, bem como a metodologia utilizada.

As categorias puderam ser identificadas pelo resumo, pela introdução e, algumas, somente pelo capítulo metodológico das publicações. Em alguns documentos, não havia menção do autor/pesquisador sequer aos termos “metodologia” ou “abordagem”, que pudessem levar até o dado que se pretendia coletar. De modo que foi necessário classificar a partir da observação do objetivo ou do texto na totalidade, o que demandou mais tempo. Os mecanismos de busca do programa de leitura Adobe Acrobat Reader contribuíram muito nessa e em outras etapas da investigação.

Descrita apenas numericamente, nesta seção, a abordagem pode parecer apenas quantitativa, mas, durante a análise, a pesquisa adquiriu características qualitativas, ao passo que ficaria difícil dizer quando uma termina e a outra começa.

A abordagem quantitativa analisou as informações, enquanto a abordagem qualitativa se ocupou de analisar na íntegra as dissertações e teses selecionadas, a fim de observar as definições atribuídas às macrocategorias pelos pesquisadores, bem como a relevância de cada uma em cada documento que pôde ser medida pela frequência de menção dos termos.

A análise quantitativa demonstrou previamente que o interesse por pesquisar a temática se concentra no estado de São Paulo, no entanto, há boa representação dos estados do Paraná e de Minas Gerais. Outro fator de destaque é que as pesquisas, em sua maioria, são realizadas por mulheres.

Na fase de exploração, ficou evidente que há um grande interesse na área de estudo que se ocupa da formação do leitor literário, uma vez que o número de publicações que se

dedicam a compreender o processo de formação do leitor literário é bastante significativo, levando-se em conta os números obtidos antes da delimitação do *corpus* pelas filtragens.

O próprio site da BDTD, no endereço: <https://bdtd.ibict.br/>, disponibiliza, do lado esquerdo da página principal de buscas, as instituições vinculadas às pesquisas selecionadas. Fica abaixo do campo de filtros, mais precisamente onde se refina a busca.

Figura 6 – As principais instituições vinculadas às pesquisas



Fonte: Imagem capturada no endereço: <https://bdtd.ibict.br>. Acessado em 31/05/2021

A Universidade Estadual de Maringá (UEM), mantida pelo Estado do Paraná, apresenta a maior quantidade de publicações dentre as que compõem o *corpus* desta pesquisa, com um total de oito (oito) trabalhos, o que representa 15,68% das publicações selecionadas. Na sequência, tem-se a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com 05 (cinco) publicações, o que representa um percentual de 9,8%, e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) com 04 (quatro), representando 7,8% do total das publicações escolhidas e que serão analisadas.

A análise dessas informações evidenciou uma distribuição equivalente de publicações entre as regiões Sudeste, Sul e Nordeste, assim como a pouca representatividade das instituições das regiões Norte e Centro-Oeste.

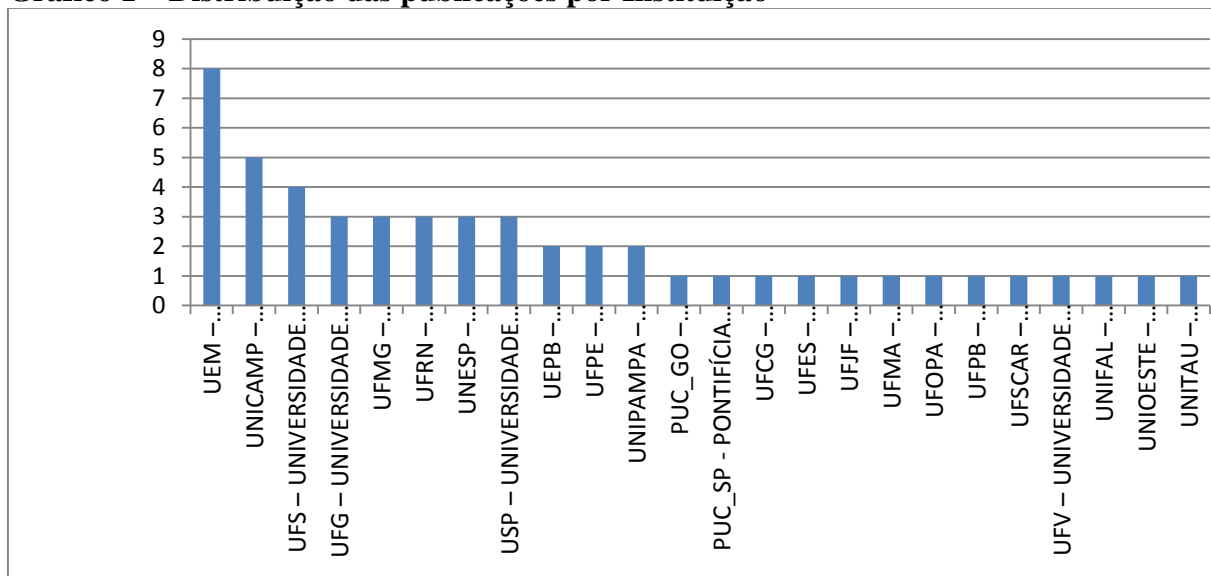
No quadro apresentado a seguir (Quadro2), é possível visualizar todas as instituições vinculadas ao *corpus* desta pesquisa. E no gráfico apresentado logo na sequência (Gráfico 1), é possível observar a distribuição e a representatividade das universidades, considerando a temática de formação do leitor literário contemplada nesta pesquisa.

Quadro 2 – Instituições vinculadas ao *corpus* da pesquisa

INSTITUIÇÕES VINCULADAS ÀS TESES E DISSERTAÇÕES	Nº DE PUBLICAÇÕES
UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – PR	8
UNICAMP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – SP	5
UFS – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE – SE	4
UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOÍAS – GO	3
UFMG – UNIVERIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – MG	3
UFRN – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – RN	3
UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO – SP	3
USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – SP	3
UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – PB	2
UFPE – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PERNAMBUCO – PE	2
UNIPAMPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – RS	2
PUC_GO – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – GO	1
PUC_SP - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – SP	1
UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – PB	1
UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – ES	1
UFJF – UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – MG	1
UFMA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – MA	1
UFOPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – PA	1
UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA – PB	1
UFSCAR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – SP	1
UFV – UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – MG	1
UNIFAL – UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG	1
UNIOESTE – UNIVERSIDADE DO OESTE DO PARANÁ – PR	1
UNITAU – UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – SP	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da BDTD (2021)

No caso da região Norte, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e da região Centro-Oeste, a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), ambas aparecem no Quadro Geral com uma publicação, respectivamente, uma dissertação e uma tese.

Gráfico 1 – Distribuição das publicações por Instituição

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da BDTD (2021)

O Quadro 3 é uma representação das 51 publicações selecionadas para comporem o *corpus* desta pesquisa, organizadas por ano de defesa (2002-2019).

Quadro 3 – Publicações por ano de defesa

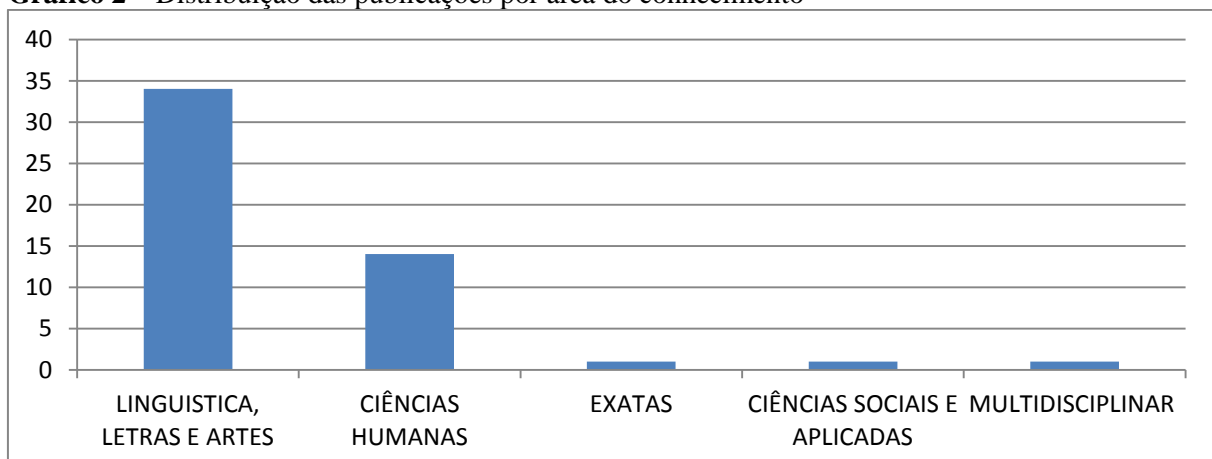
ANO DE DEFESA	Nº DE PUBLICAÇÕES
2002	-
2003	-
2004	-
2005	01
2006	-
2007	02
2008	01
2009	04
2010	03
2011	04
2012	04
2013	03
2014	05
2015	07
2016	03
2017	04
2018	07
2019	03

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da BDTD (2021)

Ao observar o Quadro 3, pode-se concluir que, nos últimos sete anos, apesar da oscilação, há um crescimento tímido, porém estável.

Realizou-se ainda o levantamento das áreas de conhecimento das pesquisas. Há que se registrar que essa informação poderia ficar disponível na plataforma da BDTD, mas muitos pesquisadores não informaram. Nessas situações, a solução foi observar as publicações, mas muitas não traziam essa informação. Observou-se, por conseguinte, a área de concentração, o programa e o título pretendido, e a partir dessas observações foi possível fazer a categorização. A distribuição pode ser observada no gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Distribuição das publicações por área do conhecimento



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados observados do *corpus*.

O levantamento aponta que estudos sobre a temática de formação do leitor literário que compõem o *corpus* dessa pesquisa se concentram principalmente nas áreas de Letras e de Ciências Humanas.

No Quadro 4 é possível observar a distribuição por áreas de concentração dentro das áreas do conhecimento.

Quadro 4 – Distribuição por áreas de concentração das publicações

ÁREA DO CONHECIMENTO	ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	TOTAL
EXATAS	MATEMÁTICA	01
CIÊNCIAS HUMANAS	EDUCAÇÃO	11
	PISCOLOGIA	02
	TEOLOGIA E CIÊNCIAS DA RELIGIÃO	01
CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS	COMUNICAÇÃO	01
MULTIDISCIPLINAR	INTERDISCIPLINAR	01
LINGUÍSTICA LETRAS E ARTES	ESTUDOS LITERÁRIOS, ESTUDOS LINGUÍSTICOS E OUTROS.	34

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados observados do *corpus*.

O levantamento revelou que os estudos sobre a temática nas áreas de Letras e de Ciências Humanas se concentram especialmente nas áreas de estudos literários.

Quanto aos autores que compõem as bases teóricas nas publicações analisadas, buscou-se investigar quem são os mais referenciados e citados pelos pesquisadores nas teses e dissertações.

As buscas inicialmente foram orientadas por informações fornecidas pelos autores das publicações nos resumos. Quando não localizados os autores que fundamentaram a discussão teórica nos resumos, observaram-se a introdução e/ou o capítulo metodológico. Em algumas publicações foi necessário buscar no corpo do texto ou ainda nas referências bibliográficas.

O problema em observar a relação das obras mais utilizadas e seus autores é que, em média, por publicação, encontram-se em torno de 30 referências bibliográficas ou mais. No caso das teses, o número é bem maior, e são listadas todas as obras, por menores que sejam sua contribuição para a pesquisa. Portanto, um dos critérios que norteou esse levantamento foi a informação fornecida pelo pesquisador, ou seja, a importância com a qual ele tratou cada autor que corroborou a sua discussão.

Outro critério para preencher o quadro foi o de que o autor deveria ter alcançado uma representatividade superior a 10% em relação ao número geral do *corpus*. Em relação às 51 publicações, só o autor mencionado seis ou mais vezes compõe o quadro apresentado aqui.

Embora autores como Santaella (2003, 2004, 2005, 2007), Abramovich (2008) e Orlandi (2006), por exemplo, tenham sido muito mencionados nas teses e dissertações, eles não fazem parte do quadro de autores mais citados pelo fato de que suas contribuições ficaram restritas a breves citações ou a sua participação na composição da base teórica não foi destacada pelos pesquisadores que os utilizaram. É provável que, em um levantamento que considerasse só as informações disponíveis nas referências bibliográficas, esses autores, teriam alcançado maior destaque.

Entre os autores mais citados estão Regina Zilberman (1989, 1991, 2001, 2003, 2007, 2009), Antonio Candido (1972, 1995, 1997, 2004, 2006, 2012) e Rildo Cosson (2006, 2007, 2009, 2011, 2012, 2014) que foram os três mais mencionados, seguidos por Marisa Lajolo (1982, 1988, 1993, 2001, 2002, 2004, 2006), Humberto Eco (1991, 1998, 2003, 2010) e Hans Robert Jauss (1979, 2001, 2002).

É possível observar os autores mais citados pelos pesquisadores no quadro seguinte.

Quadro 5 – Autores mais citados na fundamentação teórica das publicações analisadas

AUTORES	NÚMERO DE PUBLICAÇÕES EM QUE FOI CITADO
Regina Zilberman	23 (26)
Antônio Candido	22
Rildo Cosson	18
Marisa Lajolo	14 (17)
Humberto Eco	15
Robert Jauss	13
Roger Chartier	13
Mikhail Bakhtin	11
Wolfgang Iser	11
Paulo Freire	11
Teresa Colomer	10
Magda Soares	10
Roland Barthes	10
Antonie Compagnon	9
Nelly Coelho	7
Bordini e Aguiar	7 (8 e 10)
Terry Eagleton	7
Angela Kleiman	6

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados coletados do *corpus*

Sobre as autoras Zilberman & Lajolo (1991, 2007, 2009), juntas são citadas pelo menos três vezes nas bases teóricas das pesquisas investigadas. Dessa forma, foram consideradas suas participações individuais e depois somadas como aparece entre parentes, que é a participação em conjunto.

Vera Teixeira Aguiar e Maria da Glória Bordini foram citadas, em conjunto, sete vezes como apresentado no quadro e, de maneira individual, três e uma vez respectivamente. Assim pode se dizer que Aguiar e Bordini foram citadas em dez e oito publicações.

Quanto aos tipos de pesquisa e de metodologias mais utilizadas, observou-se que, quanto à abordagem, são predominantemente qualitativas ou quali-quantitativas. Mesmo as etnográficas e bibliográficas não se limitaram em explorar e descrever, mas se serviram de observações no intuito de contribuir com o estudo.

Apesar da dificuldade encontrada nesta fase da coleta de dados, foi possível classificar todas as publicações, mesmo quando a informação não estava explícita, pela observação dos resumos ou pela descrição dos procedimentos utilizados.

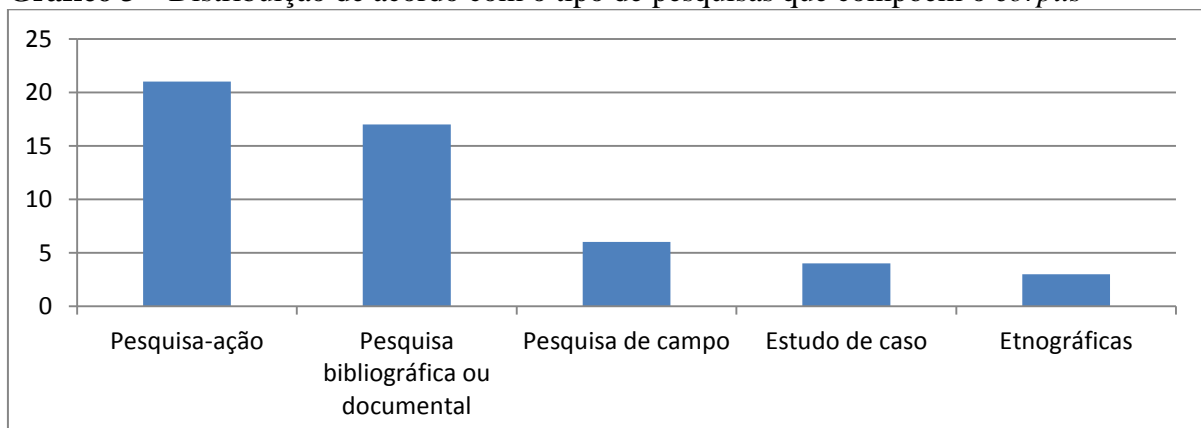
Quadro 6 - Distribuição considerando os tipos de pesquisas das publicações

TIPOS DE PESQUISAS	TOTAL
PESQUISA-AÇÃO	21
PESQUISA BIBLIOGRÁFICA OU DOCUMENTAL	17
PESQUISA DE CAMPO	06
ESTUDO DE CASO	04
ETNOGRÁFICAS	03
TOTAL	51

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados coletados do *corpus*.

Os procedimentos apresentados no Quadro 6, estão representados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Distribuição de acordo com o tipo de pesquisas que compõem o *corpus*



Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados coletados do *corpus*.

3.4.1 A última etapa: a Inferência

A inferência é o processo intermediário entre a descrição e a interpretação dos dados, portanto, pode-se dizer que essa é a última fase da análise de conteúdo. Para Bardin (2010), a produção da inferência é a razão de ser da análise de conteúdo, pois é ela que confere relevância teórica, uma vez que implica em, pelo menos, uma comparação, visto que a informação puramente descritiva é de pequeno valor (BARDIN, 2010, p.25).

Para a autora, toda análise de conteúdo implica em comparações, sem elas não há sentido. É preciso que sejam estabelecidas relações de comparação de dados a outros dados. Processo que exige maior competência do investigador, como assevera Bardin (id.), “A implicação se relaciona ao grau de conhecimento do pesquisador acerca das diferentes abordagens teóricas” (BARDIN, 2010, p.25).

Augusto Nivaldo Silva Triviños (1987) salienta que, na análise de conteúdo, o pesquisador necessita “possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Para compreender os sentidos e assegurar a relevância do conteúdo em análise, categorias temáticas de análise foram inferidas. As categorias temáticas são as palavras centrais abordadas na seção 4, eleitas nessa pesquisa como: macrocategorias. São quatro eixos: leitura; leitura literária; literatura; e formação leitora. Essas palavras são indutoras em busca dos sentidos, por isso elas serão privilegiadas como temáticas, bem como suas significações.

A análise temática, segundo Bardin (2010), possibilitará a descoberta do “núcleo de sentidos”, porque cada palavra tem uma unidade de significação complexa que se articula a outros aspectos psicológicos e não se limita à sua origem linguística. Essa análise visa identificar as macrocategorias nas publicações e as bases teóricas que fundamentam as concepções relativas a cada uma das macrocategorias, as interpretações que vão revelar os sentidos da leitura literária para a formação leitora.

Quanto à pesquisa, para uma vertente qualitativa da análise de conteúdo, observou-se que, no tratamento dos dados do texto, os suportes possibilitaram a captação do seu sentido simbólico, motivo pelo qual foi preciso considerar que seu significado nem sempre é único.

Durante o processo de investigação, múltiplas perspectivas foram observadas. Segundo os autores Olabuenaga e Ispizúa (1989), um texto pode possuir muitos sentidos

- (a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor mesmo;
- (b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- (c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- (d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente. (OLABUENAGA; ISPIZÚA, 1989, p.195)

As dissertações e teses selecionadas foram dissecadas de forma descritiva para desenvolvimento deste estudo, com a utilização das figuras, quadros e gráficos a fim de ilustrar os dados coletados, bem como para facilitar a compreensão da análise realizada.

Privilegiou-se a abordagem qualitativa com apoio de informações quantitativas. A análise de conteúdo favorece a aplicação de diferentes recursos para mapear as informações relevantes abordadas.

3.5 Procedimentos da análise qualitativa dos dados

A análise qualitativa dos dados consiste na descrição sistemática das dissertações e teses que compõem o *corpus* de análise. Para Bardin (2010), a análise qualitativa dos dados permite realizar um estudo minucioso dos temas que compõem os documentos selecionados, ao passo que possibilita identificar quais valores e concepções constituem esses textos.

Nesta etapa, realizou-se uma análise interpretativa sobre cada uma das macrocategorias que foram estabelecidas para subsidiar a busca dos sentidos, que são: leitura, literatura, leitura literária e formação leitora. Dessa forma, à medida que as concepções presentes nas teses e dissertações foram identificadas, estabeleceram-se possíveis diálogos entre elas.

Uma das primeiras ações da análise qualitativa foi organizar uma planilha no Excel e reportar as concepções das quatro macrocategorias encontradas no *corpus*, de modo que pudessem ser analisadas.

Do lado esquerdo das concepções, a quantidade de vezes que cada uma das macrocategorias foi referida dentro da publicação, também foi considerada. Esse número de frequência de termos é considerado relevante, visto que representa não só a importância que cada autor dá a cada uma das macrocategorias, mas também o elevado número de informações encontradas ao longo da pesquisa.

Figura 7 – Planilha Excel com as concepções atribuídas às macrocategorias

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
nº	Título	FREQUENCIA DO TERMO LEITURA	DEFINIÇÃO DE LEITURA	FREQUENCIA TERMO LITERATURA	DEFINIÇÃO DE LITERATURA	FREQUENCIA DO TERMO LEITURA LITERARIA	DEFINIÇÃO DE LEITURA LITERARIA	FREQUENCIA DO TERMO FORMAÇÃO LEITORA OU FORMAÇÃO DO LEITOR	DEFINIÇÃO FORMAÇÃO LEITORA OU FORMAÇÃO DO LEITOR
1	Caderno de leitura literária : a recepção pelo olhar de gênero	582	Aporta que a leitura se constitui também como uma forma de ver e compreender o mundo. Sem a leitura, o ser humano não consegue interpretar o que o cerca e interagir com seu meio. A leitura de mundo, mesmo não surgida pela formação educacional escolar, não deixa de possuir um grande valor cultural, pois ela é a manifestação da linguagem e, enquanto tal, tem valor social (Zilberman). Segundo	186	a literatura é um bem cultural e uma forma de arte, conforme afirma Gomes, ele pode trazer em suas representações ficcionais personagens e enredos que dialogam com a realidade social vivida pelos/as alunos/as. a literatura é um instrumento poderoso para a aquisição do saber, a literatura faz o ser humano compreender	45	Carlos Magno Gomes dialoga com a proposta de Zilberman ao afirmar que "a leitura literária como uma prática social possibilita uma pedagogia da inclusão em que o estético e o social não são separados" (GOMES, 2009, p. 1); a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social	35	Defende o estudo de gêneros, ao adotar os estudos de gênero para a leitura da literatura infantojuvenil em sua prática de ensino, o/a professor/a estará desenvolvendo em seus/as alunos/as uma formação leitora voltada para o entendimento da importância de se cultivar a aceitação das diferenças, estimulando-os/as a realizar uma leitura participativa, uma vez que os textos não possibilitam uma única leitura, mas, como bem afirma Umberto Eco e Barthes. Os contos de Marina Colasanti escolhidos para o trabalho em sala de aula na aplicação dessa proposta de leitura, nesse sentido, são adequados para uma formação leitora crítica e

Fonte: Imagem obtida a partir de um *print* da tela de trabalho do computador da pesquisadora. (2021)

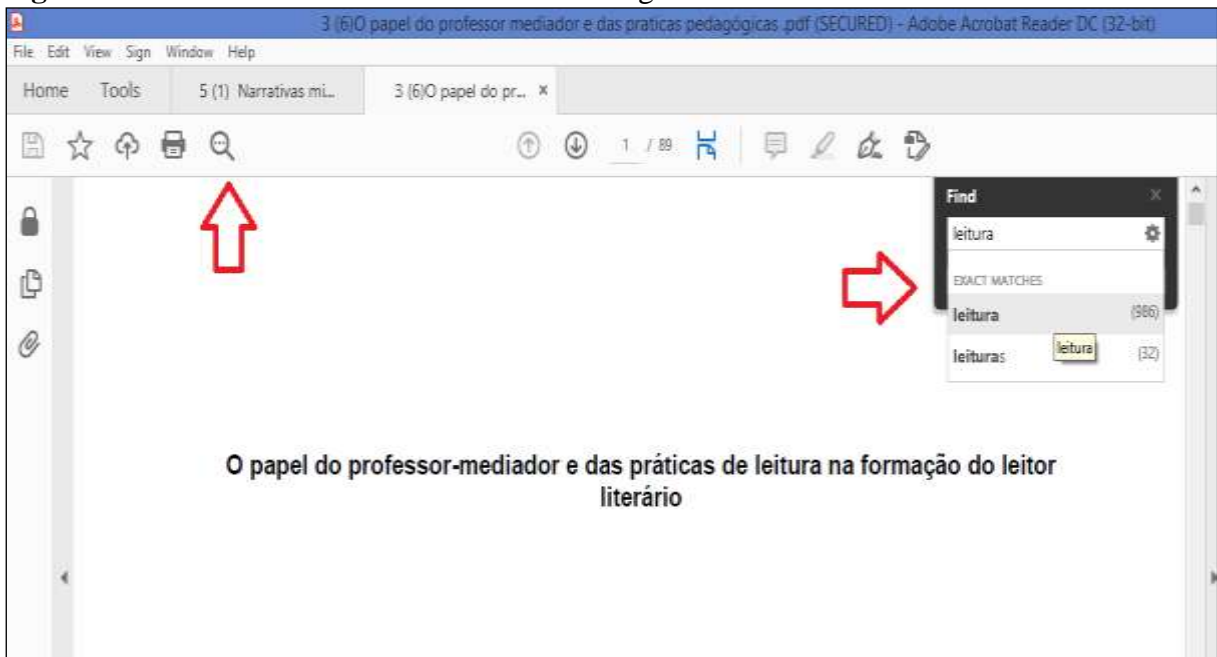
Como já mencionado, para investigar concepções atribuídas às macrocategorias nas publicações, foram consideradas as concepções atribuídas pelos pesquisadores, embasados ou não em outros autores e também o número de frequência dos termos (macrocategorias).

Ao observar essa informação relacionada à frequência dos termos, considerou-se qual a relevância de cada uma das macrocategorias em questão para a publicação, uma vez que a reincidência delas e de outros termos, nesta pesquisa denominadas “palavras indutoras”, sinalizava para quantidade de informações que seriam encontradas sobre o assunto no *corpus*. Na seção 4, o uso das “palavras indutoras” será retomado e justificado.

Como todas as publicações dentro da BDTD são disponibilizadas em formato *Portable Document Format* (PDF) para *downloads*, o recurso de buscas disponível no Adobe Acrobat Reader, que é o aplicativo utilizado para acessar e converter esse tipo de arquivo, possibilita que sejam localizados, com exatidão, qualquer termo dentro dos documentos analisados, quando se pressiona “Ctrl + F”, ou clica na lupa à esquerda da tela. Inclusive os termos eleitos nessa pesquisa para orientarem a busca pelos sentidos.

O programa Adobe Acrobat Reader permite visualizar quantas vezes o termo é mencionado no arquivo. Com essas informações, organizou-se uma planilha, que, além de apresentar o número de folhas de cada publicação, informa o número de vezes que cada macrocategoria é mencionada (v. Apêndice 3).

Na Figura 8 é possível observar como foi feita a busca.

Figura 8 – Procedimento de busca das macrocategorias no Adobe Acrobat Reader

Fonte: Imagem obtida a partir de um *print* da tela de trabalho do computador da pesquisadora. (2021)

Pelo *software*, foi possível buscar as recorrências para analisar os sentidos dentro do *corpus*. Foi preciso observar com cuidado, uma vez que a maior parte das frequências não tem relação com o conceito ou definição do termo, são apenas menções.

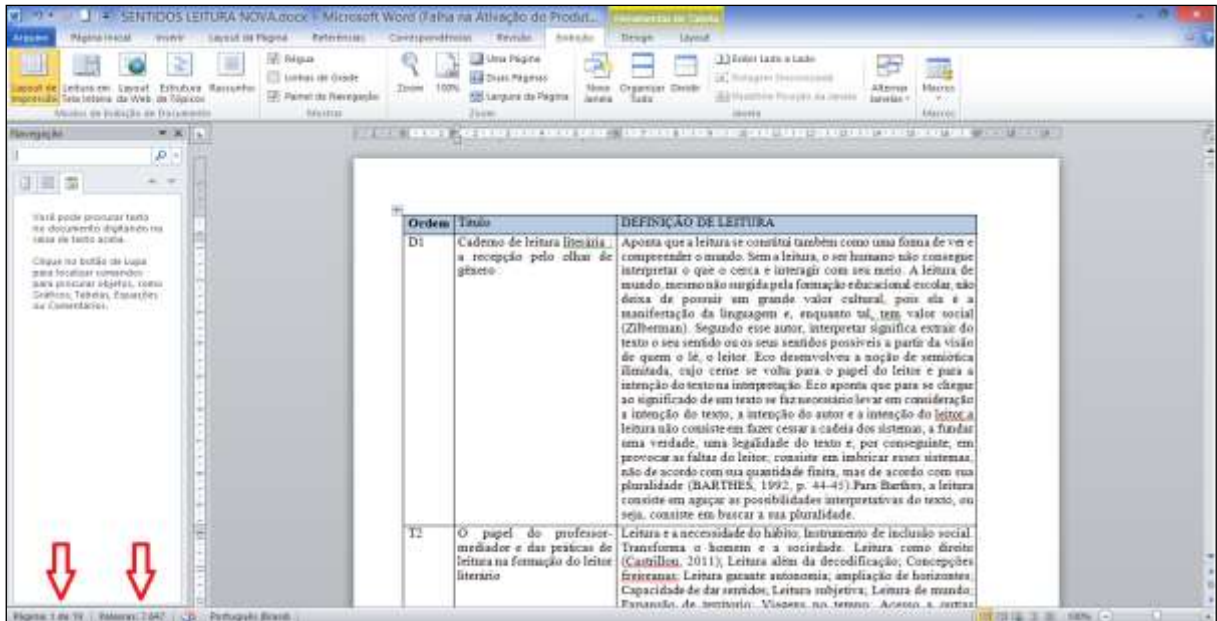
Quadro 7 – Frequência de menção a cada macrocategoria (GERAL)

FREQUÊNCIA DOS TERMOS	LEITURA	LITERATURA	LEITURA LITERÁRIA	FORMAÇÃO LEITORA
TESES	6172	5400	539	230
DISSERTAÇÕES	12656	7526	1034	613
GERAL	18828	12926	1573	843

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados observados do *corpus*

Houve a necessidade de transportar os dados coletados e armazenados na planilha do Excel (Figura 7) para o Word (Figura 9), pois as ferramentas de pesquisa do *software* do Word, nessa fase da análise, mostraram-se mais eficientes.

Figura 9 – Documento do Word com as concepções atribuídas à leitura



Fonte: Imagem obtida a partir de um *print* da tela de trabalho do computador da pesquisadora. (2021)

Criou-se um documento para cada uma das quatro macrocategorias. A Figura 9 exemplifica o documento que se refere às concepções atribuídas pelos pesquisadores à leitura. É na seção 4 que se apresentará a análise propriamente dita dos dados (sentidos), concernentes aos documentos que somam 48 publicações. Nessa análise, a abordagem qualitativa ocorre a partir das macrocategorias no texto, com que se analisam as significações relativas a elas.

Na fase da análise propriamente dita dos dados, foi necessário um grande esforço de abstração, pois como salientam Menga Lüdke e Marli André (2005), esse esforço é necessário para a pesquisa ir além, ultrapassar os dados a fim de estabelecer conexões e relações que possam possibilitar a proposição de novas explicações e interpretações.

4 A ANÁLISE DOS SENTIDOS: APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção é a da análise propriamente dita dos dados, na qual o caminho traçado em busca dos sentidos da leitura literária para formação leitora se estreita. As concepções trazidas pelos pesquisadores nas teses e dissertações analisadas subsidiam esta etapa da pesquisa.

A partir da caracterização que compõe os documentos do *corpus* da pesquisa, realizou-se um levantamento de dados de natureza descritiva, explorado também pela abordagem qualitativa, com apoio de informações quantitativas, principalmente de frequência de termos e de informações relacionadas às publicações disponíveis na BDTD.

O número total de páginas analisadas nesta etapa foi de 8.825, e refere-se às 48 publicações selecionadas, com 14 teses e 34 dissertações.

Buscas aleatórias foram feitas no portal da BDTD, com o uso dos descritores que se relacionam às macrocategorias. Observou-se a partir de uma busca rápida, em junho de 2021, quantas publicações estariam disponíveis na BDTD e que faziam menção ao termo “leitura” no título, e a busca revelou 5.007 resultados. Quando a busca foi pela menção do termo em “todos os campos”, o resultado foi 56.550 publicações.

Ao repetir o procedimento com o descritor “literatura”, acionadas as menções ao termo em “todos os campos”, o resultado foi 85.970 documentos, mas para a incidência do termo em “títulos” e resultado foi 2.940 publicações.

No caso de uma busca pelo descritor “leitura literária”, houve a necessidade de colocar a expressão entre aspas, para que a pesquisa fosse restrita, do contrário, traria os mesmos resultados apresentados para “leitura”. O resultado foi de 521 documentos. Descritores com mais de uma palavra não trazem resultados muito exatos, por isso não foi feito o mesmo procedimento com o termo “formação leitora”.

Deve-se considerar que as menções aos termos “leitura” e “literatura”, nas publicações selecionadas, embora revelem um número tão expressivo, por vezes, podem não ter relação direta com as discussões tecidas nesta pesquisa, mesmo assim, achou-se relevante mencionar as incidências e riqueza de números de publicações que contemplam as temáticas em torno da leitura, principalmente a leitura que privilegia a literatura.

Nesta etapa do tratamento dos dados, segue-se a análise qualitativa dos dados em nível interpretativo, a partir da observação das definições trazidas pelos pesquisadores para cada uma das macrocategorias.

4.1 Análise dos sentidos da macrocategoria: “leitura”

Para investigar os sentidos da “leitura”, a pesquisa analisou as definições trazidas para essa macrocategoria pelos autores nas publicações que compõem o *corpus*. Com o auxílio do recurso de buscas dos programas de softwares utilizados, pôde-se ampliar o estudo e explorar algumas temáticas relacionadas.

A exploração dessas temáticas foi possível pela escolha de “palavras indutoras”. A eleição dessas palavras se justifica pelo seu frequente uso nas abordagens teóricas desta dissertação, como nos documentos analisados. São denominadas como indutoras por seu caráter de induzir e instigar o que se pretende investigar. Elas se constituem ímãs e são capazes de atrair os sentidos que se almeja analisar nesta pesquisa.

Cada uma das quatro macrocategorias analisadas possui um caráter indutor, mas, para cada uma delas, foram escolhidas outras palavras indutoras, de modo que seja possível estabelecer relações de sentidos com os sentidos de cada uma delas.

A palavras indutoras usadas para o termo leitura foram as seguintes: “ato de ler”, “decodificação”, “produção de sentidos”, “construção de sentidos”, “interação”, “sentido”, “prática social”, “prazer de ler”, “gosto de ler”, “recepção”, “estética”, “humanizar”, “libertadora”, e outras que incidiram ao longo das leituras e coletas de concepções trazidas pelos autores.

Antes de iniciar as buscas, observou-se o arcabouço teórico relacionado às concepções de leitura e o tipo de abordagem metodológica realizada na pesquisa em questão presentes em resumos e sumários. Tanto as concepções quanto às abordagens se assemelham muito nas publicações em que há confluência de autores. O sumário também sinaliza para as possíveis descobertas e aponta para as informações relevantes que foram abordadas ao longo dos documentos.

No caso da macrocategoria “leitura”, embora o termo seja mencionado muitas vezes, nem sempre se relaciona ao contexto desta pesquisa, e, para refinar a busca, a abordagem de leitura se volta para “leitura literária”. Como nesta análise, as macrocategorias “leitura” e “leitura literária” são tratadas de maneira distinta, subtraiu-se o número encontrado de termos “leitura literária” pelo de “leitura”, de modo que o número de resultados por “leitura” fosse apresentado em conformidade com a realidade.

Para aproveitar a eficiência do programa de textos, houve a necessidade de transportar os dados coletados e armazenados na planilha do Excel (Figura 7) para o Word (Figura 9). Por

essa razão, os dados foram organizados no Word, portanto, 19 páginas e 7.647 palavras a serem analisadas se apresentam em formato de quadros.

Para facilitar as menções às publicações nesta etapa, foi mantida a ordem dos números apresentados nos apêndices (2 e 3), nos quais são organizados primeiro as 14 teses e depois as 37 dissertações. A natureza dos documentos é diferenciada antes do número pelas letras “T” e “D”, que se referem às teses e dissertações respectivamente. Dessa forma, D01 leia-se dissertação um, T02 leia-se tese dois. Dispensa-se a necessidade de citar o título da publicação, exceto quando for mencionada para a análise do conteúdo.

Uma das primeiras observações possíveis envolve o termo “decodificação”, bastante mencionado nas concepções de leitura. Pelo menos, 21 das 48 publicações fazem menção a esse processo, ou aos termos “codificar” ou ‘codificação’. As publicações T04, T08, T11, D02, D04, D05, D06, D07, D08, D10, D13, D15, D18, D20, D24, D25, D27, D28, D29, D32, D37 formam o grupo das 21 publicações em que se encontra o processo de decodificação no corpo do texto, a fim de defender a leitura para além do ato de decodificar; de explicar sua capacidade de transcendência, ou ainda de argumentar que ela não se restringe ao simples reconhecimento das letras e sons.

Verificou-se ainda que algumas publicações não se ocuparam da abordagem da concepção de leitura, seja porque a pesquisa se interessa *a priori* pela leitura literária, seja porque seu objeto de estudo é a literatura e/ou temas relacionados. São elas: T09, T10 e T12, D09, D15, D23, D33. Dessas sete publicações, um total de três teses não inferiram sentidos à leitura, pelo menos não, explicitamente. Mediante o menor percentual de teses dentro do *corpus*, visto que 29,16% dos documentos são teses enquanto 70,84% são dissertações, conclui-se que as teses se dedicam menos a essa abordagem que as dissertações.

A palavra “sentido” é usada, em muitos momentos, para explicar o que é leitura. Os pesquisadores definem como “construção de sentidos”, “produção de sentidos”, “desdobramento de sentidos” “universo de sentidos”, ou fazem muitas referências aos sentidos. Uma citação identificada em pelo menos três publicações (D15, D17 e D19) é a de que a leitura é “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH; ELIAS, 2007, p.11).

Na T04, cujo título é “Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula” (GIROTTO, 2011), a autora, pautada em Valls, Soler e Flecha (2008) afirma que novos sentidos se constroem no diálogo e na comunicação, que a leitura tem sentido para quem participa da interação e que uma leitura monológica restringe os sentidos, portanto, recomenda-se uma leitura dialógica.

Na D23, “O cânone na formação de leitores: um estudo de versões infanto-juvenis de *Midsummer Night’s*” (LOPES, 2008), a concepção de leitura, ou não foi localizada, ou não foi possível identificar, houve apenas uma expressão utilizada pelo autor “gosto pela leitura” que pode suscitar uma referência à leitura por prazer. Destacam-se outras quatro publicações que procederam com essa mesma abordagem, que são: D09, D22, D26 e D27.

Uma dissertação que se destaca por trazer muitas concepções objetivas é a D20. Segundo essa pesquisa, intitulada “Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos Iniciais, da Região Sudoeste do Paraná” (HINTERLANG, 2011), a leitura que espera do leitor constatação de sentidos se restringe à decodificação. Para essa autora, há a necessidade de se superar a visão estruturalista de que ler é uma atividade imbricada ao processo de alfabetização, pautada em Koch & Elias (2006). Afirma que, para além dos conhecimentos linguísticos, cabe ao leitor preencher os espaços vazios do texto e participar de modo ativo da construção de sentidos. A autora dessa dissertação faz uso da concepção freireana para defender que ler parte da perspectiva do leitor. Essa concepção interacionista e dialógica também foi observada em outras publicações, nas quais Freire (1986,1996, 2003) é citado. São elas: T4, T11, T14, D02, D10, D13, D24. Nesses documentos, localizou-se ainda a ideia de que a leitura precede o texto escrito, na medida em que a situação de produção e recepção de um dado texto interfere no modo como ele será compreendido.

Sobre as concepções encontradas na D20, sustentam-nas três autores: Martins, Lajolo & Zilberman e Geraldi, a leitura é um processo de compreensão abrangente que envolve componentes emocionais, sensoriais, intelectuais, fisiológicos (MARTINS, 1992), depende das demais leituras de outros textos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999) e para a qual o leitor é quem procura significações para o texto (GERALDI, 2004).

Embasadas na teoria conhecida como círculo de Bakhtin que se encontra explícita ou implicitamente nos textos, corroboram a ideia destacada na D26 de que o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto (VASCONCELOS, 2018, p. 73), as publicações D17, D28 e D32. Para os autores dessas publicações, conforme Silva (2011) na D32

[...] ler o texto supõe previamente ler seu contexto de circulação, localizando nele seus interlocutores e idiossincrasias sociais, culturais e históricas, (noções claramente pautadas em preceitos bakhtinianos, pela perspectiva interacionista da linguagem humana). (SILVA, 2011, p. 54)

Na T07, cujo título é “Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora” (TAVELA, 2013), a autora aborda a leitura enquanto atividade interativa. Para ela, ler é construir sentidos. Não se trata de uma ação cognitiva, mas de atribuir sentido por sua história de leitura e de vida. O sentido surge da interação, texto, leitor e contexto. É um processo de construção, desconstrução e reconstrução (TAVELA, 2013).

Na D31, “A menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da leitura” (SILVA, 2016), a autora também compara a leitura a um processo de construção. Pautada em Bakhtin (1979), ela afirma que a construção de sentidos é múltipla, porém, negociada, quando autor e leitor se encontram no texto, e que ambos são coautores neste sentido. Ainda baseada em Bakhtin, reitera que “[...] não há palavra neutra, na medida em que a sua conotação, isto é, a sua carga ideológica é inexorável. Toda produção de sentidos, como é asseverado por Bakhtin, tem caráter ideológico e provoca nos interlocutores uma responsividade, uma resposta” (SILVA, 2019.p. 64).

Silva (2016), em conformidade com Geraldi (2013), compreende a leitura como um processo que se dá ao longo do tempo, e que, na interlocução, os enunciadores tramam juntos os fios de um tecido pertencente a uma cadeia muito maior de outros fios, um tecido sem fim de leitores que já o teceram (GERALDI, 2013; 2015). Larrosa (1996; 2011; 2013) completa e argumenta que, ao olhar para este mesmo tecido, pode-se reconhecer as histórias de vida dos leitores.

Na T08, cujo título é: “Corpo a corpo com o texto literário” (OLIVEIRA, 2009), a autora trouxe uma concepção subjetiva

[...] ler um texto não significa somente assimilar as informações que nele circulam. Ler um texto é inevitavelmente estabelecer um corpo a corpo com a palavra. Compreender a leitura desse ponto de vista significa permitir que seu campo informativo esteja entrelaçado pela percepção dos sentidos. A leitura que leva em conta o pulso, a densidade, o corpo da palavra não se resume à decodificação nem recai em uma prática automatizada, mas se torna experiência, forma e transforma o sujeito. Para se experimentar um texto, é necessário, por um lado, colocar a atenção nos sentidos da palavra e, por outro, abrir ao texto os sentidos do corpo de quem o recebe. (OLIVEIRA, 2009, p. 81)

Mesmo que se sobressaia por assumir um discurso “subjetivo” e ousar dizer o que é leitura, a autora não se distancia das demais concepções interacionistas, pois sua concepção dialoga com outras concepções vistas até aqui, que compartilham da ideia de que a leitura não pode se resumir ao ato de decodificar e que os sentidos são construídos na relação com o

outro que recebe a palavra. A atribuição de sentidos à leitura da pesquisadora é repleta de sentidos de outros autores, o que só confirma a relação dialógica e interacionista da leitura dela em relação às outras leituras, dos sentidos dela que são permeados pelos sentidos dos outros e a constituem enquanto leitora.

Na D26, “Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre” (VASCONCELOS, 2018), subsidiado por Vincent Jouve (2002 apud VASCONCELOS, 2018, p. 75), o autor afirma que “a leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções”. Na D01, “Caderno de leitura literária: a recepção pelo olhar de gênero” (MENEZES, 2015), a autora, baseada em Barthes (1992), corrobora a ideia de que a leitura aguça as possibilidades interpretativas do texto, em busca de pluralidade. E traz a seguinte citação

A leitura não consiste em fazer cessar a cadeia dos sistemas, a fundar uma verdade, uma legalidade do texto e, por conseguinte, em provocar as faltas do leitor; consiste em imbricar esses sistemas, não de acordo com sua quantidade finita, mas de acordo com sua pluralidade (BARTHES, 1992, p. 44-45 apud MENEZES, 2015, p. 23).

Dessa maneira, para a autora, “toda leitura remete a outras leituras, na medida em que nada é novo, tudo se constitui em uma releitura do que já foi dito” (MENEZES, 2015, p. 23). Menciona o diálogo estabelecido entre Barthes (1992) e a teoria de Humberto Eco (1992), quando Barthes defende a ideia da “abertura do texto para novas interpretações, além de abordar o ato de interpretar” (MENEZES, 2015, p. 23). Menezes (2015) traz a citação de Barthes (1992) para o texto em que afirma que “interpretar um texto não é dar-lhe um sentido (mais ou menos embasado, mais ou menos livre) é, ao contrário, estimar de que plural é feito” (BARTHES, 1992, p. 39 apud MENEZES, 2015, p. 23).

Esse conceito corrobora com a teoria de Eco na medida em que considera a interpretação do texto como um ato plural, isto é, o texto pode ser interpretado de várias formas, pois representa uma rede de significantes com muitos sentidos. (MENEZES, 2015. p. 23)

A autora da D01, ainda subsidiada em Eco (1994), afirma que “para se chegar ao significado de um texto se faz necessário levar em consideração a intenção do texto, a intenção do autor e a intenção do leitor” (MENEZES, 2015, p. 19).

Para se compreender as intenções do texto, do autor e do leitor, é preciso que haja troca. Na D25, “Menino de Asas: proposta de intervenção para sala de aula”, sustentada em

Cosson (2007), MORAIS (2016) reforça a ideia de que ler é troca de sentidos e de compartilhamento de visões. Nessa dissertação, a autora aborda a comparação que Eco (1994) estabelece entre o ato de ler e uma aposta, na qual a aposta é que o leitor vai compreender exatamente aquilo que o autor deixou de dizer. Isso se evidencia na citação trazida por Morais (2016) em que Eco (1994) afirma que “seremos fiéis às sugestões de uma voz que não diz explicitamente o que está sugerido” (ECO, 1994, p.118 apud MORAIS, 2016, p.51). Para Morais (2016), o leitor é capaz de fazer isso no instante em que preenche os espaços vazios do texto.

Sobre as trocas e interações na leitura, na D11, “O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura” (GONÇALVES, 2017), encontrou-se que a leitura é ativa e interativa, porque o leitor reconstrói o significado do que lê, de acordo com sua visão de mundo e suas experiências de leitura. De acordo com Gonçalves, Barthes (1996) busca diferenciar na obra “O prazer do texto”, “o prazer (contentamento) e a fruição (desvanecimento)”, para o autor, “o prazer é dizível, a fruição não é” (BARTHES, 1996, p. 28 apud GONÇALVES, 2016, p. 61).

A concepção barthesiana de fruição é contemplada nas publicações entre pesquisadores que dissertam sobre o prazer e o gosto pela leitura. A exemplo citam-se a T11, D02, D09, T03, D18, D19, D22, D25, D26, D27.

Na T11, denominada “Percurso da literatura na educação: ensinar contando histórias”, (MASSAGARDI, 2014), a autora disserta sobre a necessidade de o processo de leitura absorver o leitor a ponto de fazê-lo envolver-se com o que lê, e afirma que isso se dá por meio do prazer que atinge os sentidos. Prazer esse que se estabelece na prática da leitura (MASSAGARDI, 2014).

Ainda sobre o prazer de ler, na T03, “Psicologia e literatura: a experiência literária na formação do psicólogo”, o autor afirma que só somos capazes de despertar no outro o prazer de ler se esse já estiver amadurecido em nós (VILLELA, 2015).

Ao longo da análise, houve o encontro com muitas concepções. Entre elas predominam a ideia de que a leitura amplia os horizontes, amplia a visão de mundo, liberta, e concede autonomia. Principalmente a leitura literária, que aprimora a habilidade leitora e crítica dos alunos. Na D36, “Literatura e escolarização: um estudo sobre a presença de Mário de Andrade em livros didáticos do 3º ano do ensino médio”, a autora Siqueira (2019) amparada por Chartier (1999), argumenta que “o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu sua publicação”

(CHARTIER, 1999, p. 8). Segundo Siqueira, há uma contradição em relação à tão almejada formação leitora e à criticidade, pois essa visão de leitura para além da decodificação, livre e questionadora, é contraditória do ponto de vista que “de um lado se deseja controlar mais de perto a produção de sentido; de outro, tem-se o aspecto de que os leitores têm autonomia para construir outros sentidos” (SIQUEIRA, 2019, p.93).

Sobre a discussão trazida na D36, convém abordar aqui algumas questões: Se ler é ser livre para interpretar, e se ler é produzir sentido, por que no ato da leitura os sentidos produzidos não se dissociam do contexto de produção, sendo determinados por eles? Não são também os sentidos limitados pelo horizonte do leitor? Ou ainda, que direito tem o autor sobre os sentidos do texto escrito se no processo de interação cabe ao leitor atribuir-lhe sentidos?

Na D11, a autora disserta sobre os itinerários de fruição do texto, e traz a comparação de Michel Certeau, na qual ele declara que os leitores são como viajantes que percorrem terras alheias em busca de sentidos, “nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram” (CERTEAU, 1994, p. 269-270 apud GONÇALVES, 2017. p. 68). A autora ainda menciona o gozo vivenciado pela construção dos sentidos e faz referência à “leitura de viajante” de Chartier (1999), que se atrela “à leitura profunda, contemplativa, na qual o leitor precisa parar para olhar e essa experiência única de leitura é singular, na perspectiva de que é um acontecimento” (GONÇALVES, 2017, p. 68-69).

Há muitos caminhos, muitas possibilidades para compreender os sentidos do que se pretende encontrar nesta pesquisa. A busca pelos sentidos da leitura literária para a formação leitora, por alguns instantes se perde na tentativa de compreender os sentidos dos sentidos produzidos pela leitura. Entretanto, é assim que, segundo a D29, “O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do ensino fundamental” (ARRAES, 2007), o leitor atribui significados ao texto, num processo de reconstrução do texto na sua própria leitura, no processo de interpretar o outro, uma vez que é o indivíduo que, a cada nova leitura, desloca tudo de lugar e altera o significado do que já leu. (GERALDI, 2002 apud ARRAES, 2007).

Na D10, “Círculo de leitura e diálogo literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária” (PERREIRA, 2018), a autora trouxe a seguinte citação

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que, ao longo da história de um texto, esse foi acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com

o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. Em resumo, o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros. (LAJOLO, 2006. p. 106- 107 apud PERREIRA, 2018, p. 23).

Refletir sobre a tessitura dos significados que se entrelaçam em torno do texto e dos sentidos que se convergem no contato com textos novos, no caso desta pesquisa, desses 48 documentos analisados, é um caminho compreendido como viável para encontrar os sentidos do que se investiga. Isso porque parte-se de uma análise com base em leituras e interpretações que nascem do diálogo entre as concepções de leitura para a formação leitora, trazidas na seção introdutória desta pesquisa e nas teses e dissertações analisadas.

Este estudo fortalece o que a autora da D29 declara sobre o ato de ler “Ler é mergulhar num universo imaginário, carregado de pistas que o leitor terá que seguir se quiser levá-la adiante” (ARRAES, 2007. p. 39). Desse modo, a busca pelos sentidos continua na próxima seção com as atribuições de significados dados pelos autores das publicações acerca da “literatura”.

4.2 Análise dos sentidos da macrocategoria: “literatura”

Encontraram-se diferentes apontamentos para o termo “literatura” nos documentos analisados. As informações coletadas geraram 21 páginas em documento do Word, com 9.529 palavras. São muitas citações e breves abordagens que se propõem a discutir a literatura.

Para contribuir com a busca, algumas palavras indutoras foram escolhidas: “direito”, “humanização”, “arte”, “escolarização”, “literatura de massa”, “cultura de massa”, “literatura clássica” e “cânone literário”.

Parte-se da perspectiva da leitura como um direito inalienável do ser humano e da literatura como um bem cultural imprescindível para a humanização do sujeito, em conformidade com a D26 (VASCONCELOS, 2016).

Verificou-se que muitas publicações trataram a literatura como um bem incompreensível (CANDIDO, 2004), ao qual todo ser humano tem direito. Dentre as que acordam a questão do direito à literatura, estão as publicações: T02, T04, T12, D05, D06, D08, D11, D17, D22, D24, D25, D26, D28, D31, D33, D36.

Para a D24, “Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo” (SILVA, 2018), a literatura deve ser vista como direitos

fundamentais a todo ser humano, como a moradia, a alimentação e a saúde, visto que a literatura é “uma manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2004 apud SILVA, 2018, p. 16).

Para a autora da D36, a “literatura tem papel formativo, sendo capaz de formar cidadãos críticos e conscientes” (SIQUEIRA, 2019, p.14).

De maneira generalizada, os pesquisadores definem a literatura nas publicações analisadas como: bem cultural (D01), forma de arte e instrumento ideológico de legitimação do poder (T02), essencial (D05), necessidade universal (D06), agente humanizador e formador do homem (D06), é carregada de sentidos (D09), é libertária e libertadora (D11), um direito inalienável (D26), disciplina ameaçada (D32), a escola da complexidade humana, do entendimento, da vida (D07), espaço de legitimação do discurso científico (T09), e também é coisa e é significação (D37).

A T07 da autora Tavela (2013), discute o que é, e o que não é literatura. No prefácio dessa tese há uma citação de Cecília Meireles que diz que “a literatura não é um passatempo como tantos supõem, e sim que ela é nutrição”. Ao ler as publicações, observou-se a recorrência das expressões: “não é”, “não se trata de”, “não deve ser”. O que evidencia uma preocupação entre os pesquisadores em relação à abordagem do conceito de literatura, pelos que a tomam como objeto de estudo.

De modo geral, para as publicações analisadas, a literatura: não é mero recurso com a finalidade de embelezar o texto (T02); não é verdadeira nem falsa e é isso que define seu status de ficção (D14); não corrompe nem edifica (D22); não se trata de produto fixo, nem passivo, nem homogêneo (D20); não deve ser ensinada como mais um gênero entre tantos (D07); não pode ser compreendida num papel de salvadora da educação, do indivíduo ou da sociedade, ela apenas pode oferecer caminhos para favorecê-los (D27); e por fim, ela não deve ser usada como pretexto para o ensino da gramática, mas sim para que se formem leitores críticos, com a capacidade de refletir sobre as sutilezas de um texto literário (D10).

Sobre o que é ou não Literatura, na T11 de Massagardi (2014), encontrou-se a citação de Lajolo, para a qual “A resposta é simples: tudo isso é, não é, e pode ser que seja literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (LAJOLO, 1982, p.15 apud MASSAGARDI, 2014, p. 15).

Ainda sobre a T11, a autora Massagardi (2014) discorre sobre a obra de Marisa Lajolo “O que é literatura” de 1982, bastante usada pelos pesquisadores, na qual Lajolo questiona se seria errado dizer que literatura é aquilo que cada um de nós considera literatura. Massagardi (id.) traz mais considerações de Lajolo, e as seguintes questões são levantadas: “Para uma

coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público? Será então que tudo o que foi publicado em livro é literatura?” (LAJOLO, 1982. p. 14 apud MASSAGARDI, 2014, p. 13).

A D22, “A liberdade vigiada: estudo sobre os modos de recepção da obra *O Alquimista*, de Paulo Coelho, pelos detentos da Penitenciária Estadual de Maringá” (OLIVEIRA, 2007), tenta desmistificar a ideia de contraposição que existe entre os conceitos de “literatura canônica” e “literatura de massa” que envolve a discussão em torno do que é ou não literatura. À luz de pressupostos teóricos, o autor procurou analisar os pontos de vista dos que justificam a defesa de uma literatura canônica e daqueles que defendem uma interpretação mais flexível para o conceito. Daqueles que, conforme o autor, a partir de critérios extremamente excludentes, classificam a produção escrita de autores como Paulo Coelho como não-literatura e, que, por outro lado, consideram a produção escrita de autores como Machado de Assis, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, e outros, como a literatura por excelência. Oliveira (2007) conclui a reflexão subsidiado em Chartier e Bourdieu (1997), para os quais o leitor não deve ser excluído da discussão do que é, e do que não é literatura

o “leitor comum” não está fora do processo de assimilação do valor literário das obras produzidas. Interrogar-se sobre as condições de possibilidade da leitura é interrogar-se sobre as condições sociais de possibilidade de situações nas quais se lê [...] e também sobre as condições sociais de produção dos lectores (CHARTIER; BOURDIEU, 1997 apud OLIVEIRA, 2007, p.85).

Muitas publicações abordam a temática polêmica gerada em torno da literatura de massa e da literatura canônica. De um lado, a literatura é clássica, culta, erudita, grande e, do outro, tem-se uma literatura de entretenimento, chamada de popular, trivial, paraliteratura ou subliteratura.

Ao investigar as ocorrências dessas abordagens acerca da literatura de massa e canônica, dois adjetivos chamaram a atenção na T11 que se referem à “boa” e à “má” literatura, os quais, após esclarecido o uso desses dois termos pela autora da tese, contribuíram com o fechamento dessa discussão. Massagardi (2014) fortalece a ideia de Bordieu e Chartier (1997) apresentada na D22 sobre o valor literário da obra estar centrado no leitor, ao afirmar que: “É um equívoco pensar que nossa herança literária foi selecionada por alguns poucos, os chamados críticos literários, pois a longo prazo, quem determina quais obras serão perpetuadas através dos tempos são os leitores” (MASSAGARDI, 2014, p.15).

A T07 reconhece que a literatura pode muito (TAVELA, 2013), mas para isso, ela precisa ser boa. E para ser boa, segundo a T11 de Massagardi (2014), não basta ter um tema relevante. Uma boa literatura precisa ter o que Candido (2004) chamou de “poder humanizador”. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos à natureza, à sociedade e ao semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 80 apud MASSAGARDI, 2014, p.21).

A função humanizadora da literatura é destacada em pelo menos 20 publicações: T05, T07, T10, T11, D02, D03, D05, D06, D08, D09, D10, D17, D22, D26, D27, D29, D32, D33, D34, D35.

Na D32, titulada “Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista” (SILVA, 2011), o autor argumenta

Candido (1972) ressalta a *função humanizadora* da literatura, na medida em que satisfaz o prazer estético e fantasia do indivíduo (*função psicológica*); e permite ao homem ver no que lê aspectos de sua própria humanidade, aprimorando sua consciência humana que se modificada pela leitura da obra literária (*função formativa*). (SILVA, 2011, p. 51)

Na D32, sobre a concepção humana da leitura, encontra-se uma citação de Cosson (2006) que assevera “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (COSSON, 2006, p. 17 apud SILVA, 2011, p. 51). Pereira (2018), autora da D10, também traz citação de Cosson em que afirma que “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da escolarização [...]” (COSSON, 2007, p. 17 apud PEREIRA, 2018, p. 27).

Na D29, a autora subsidiada por Soares (2003) afirma que a escolarização foi tomada como algo ruim, de sentido pejorativo, no que concerne a conhecimentos relacionados a produções culturais. Para a autora Arraes (2007), a tendência do momento é discutir “a inevitável e necessária escolarização da literatura”, assim definida por Soares (2006), e muito citada entre as publicações que se ocupam dessa abordagem. Entre as que mencionam o processo de escolarização estão: T04, T06, T07, D02, D05, D09, D10, D11, D15, D25, D26, D29, D32, D33 e D36.

Na D33, “Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental” (SANTOS, 2014), a autora, com base nos discursos que emergiram dos docentes que ela entrevistou ao longo de sua pesquisa, pondera que “a escolarização da leitura

literária é fundamental na formação do leitor” (SANTOS, 2014, p.145). Registra ainda sobre os resultados de sua pesquisa

Os professores nos mostraram que ao se constituírem leitores, a trajetória formativa consolida muitos saberes. Em se tratando de literatura esses saberes são veiculados à formação através do diálogo com outras leituras, com outros espaços interativos, na convivência com outros leitores. Além disso, constatamos que os saberes que os professores revelaram nas narrativas estão diretamente relacionados às concepções que têm sobre professor formador de leitores, visto que a literatura como fator de humanização prepara o homem para lidar com a sua condição humana, enfrentar seus conflitos, entender seus movimentos no mundo. (SANTOS, 2014, p. 146)

Quando se trata de leitura de literatura, a D33 reitera "a escolarização propicia a sofisticação e o avanço de habilidades leitoras que são específicas da leitura literária" (AMARILHA. 2007. p. 340 apud SANTOS, 2014, p. 46). Conclui-se que, a escolarização é um processo inevitável e necessário que contribui para que a literatura cumpra sua função humanizadora.

4.3 Análise dos sentidos da macrocategoria: “leitura literária”

O levantamento de informações sobre a “leitura literária” resultou em um arquivo do Word de 24 páginas e 11.221 palavras. Embora não tenham sido identificadas muitas concepções, há muitas abordagens e discussões acerca dessa prática social. A leitura é abordada de forma mais geral no item 4.1, e aqui de maneira mais singular, pois o foco é a leitura da literatura.

Dentre os poucos conceitos ou tentativas encontradas de explicar o que é a leitura literária encontrou-se na D01 a definição de que quando a leitura literária passa a fazer parte da memória e da história de vida de cada leitor ela se torna “uma forma de vida e significação” (ROUXEL, 2014, p. 21 apud MENEZES, 2015, p. 42).

Na T01, “Identidade sociocultural e práticas de leitura literária: o processo de construção social do leitor” (ARAÚJO, 2005), o autor considera que a leitura literária é “uma prática sustentada pelas bases ideológicas existentes tanto em seus grupos sociais quanto permeadas pela própria Literatura” (ARAÚJO, 2015, p. 247). Para a D08, “A formação do leitor literário no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de leitura intertextual a partir do cordel e do auto da compadecida” (SILVA, 2018), a leitura literária “é um dos mais importantes mecanismos no processo de formação de leitores” (SILVA, 2018, p.

15). E na T06 “O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II” (TEIXEIRA, 2018), a leitura literária “é entendida como uma experiência estética relevante para o leitor e também um modo de construir sentidos sobre si e sobre o mundo que o cerca” (TEIXEIRA, 2018, p. 54).

A maioria das menções se relaciona à função ou aos temas ligados com a discussão em torno da leitura dos cânones, o processo de letramento literário e de escolarização da literatura e à questão da estética da recepção. Essas temáticas também serviram como indutoras na utilização dos recursos de busca do Adobe Acrobat Reader, durante a leitura dos documentos para abordagens mais específicas e diretamente relacionadas a essa macrocategoria.

Sobre as funções atribuídas à leitura literária, na D01, a autora cita Gomes (2009) para explicar que “possibilita uma pedagogia de inclusão em que o estético e o social não são separados” (GOMES, 2009, p. 1 apud MENEZES, 2015, p.15). E ainda cita Rouxel (2004), para a qual “A leitura literária, embasada na experiência estética permite que os alunos se apropriem do texto, criando, de algum modo, a sua própria obra literária” (ROUXEL, 2004, p.21 apud MENEZES, 2015, p.43).

Na opinião da T01, a leitura literária permite descobrir novas identidades, sem destruir o passado (ARAUJO, 2005). Para D06, “A influência da literatura de massa na formação do leitor” (DAMASCENO, 2019), “a leitura literária possibilita a vivência de mundos ficcionais, possibilita também ampliação da visão de mundo, pela experiência vicária com outras épocas, outros espaços, outras culturas, outros modos de vida, outros seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 65 – Versão Preliminar apud DAMASCENO, 2019 p.51). Para D07, “Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa” (SIQUEIRA, 2011), com o auxílio da leitura literária, os leitores (alunos) podem viajar no tempo e no espaço, ter acesso a ideias e modos de pensar. A D29 menciona que a leitura literária implica na participação ativa do leitor (ARRAES, 2007).

Sobre essa participação do leitor, na D09, “Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto” (CAVALCANTE, 2016), a leitura literária envolve leitor e o texto na atribuição de sentidos e o não dito estabelece ponte entre texto e leitor durante a leitura.

Na D34, “Encontros e desencontros na poesia: a trajetória de pai e filho em Duelo do Batman contra a MTV, de Sérgio Capparelli” (COSTA, 2010), o autor infere sobre a leitura literária, e analisa “o papel do leitor dentro da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito”, cita Abdala (2003) e Iser (1999), remete-a à existência dos “espaços vazios presentes no texto e que acionam a imaginação do leitor” (COSTA, 2010, p. 17 e 24).

Na D05, “Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Clarice Lispector” (SILVA, 2012), referenciada por Eco (2004), atribui ao leitor a função de preencher espaços em branco que o autor estrategicamente deixa para que sejam preenchidos no ato da leitura. De acordo com a autora dessa dissertação, a leitura literária é convite para preenchimento desses vazios do texto (SILVA, 2012). Outras publicações também fazem menção aos espaços vazios, são a D20 e a T05.

Boa parte das pesquisas que compõe o *corpus* desta investigação relaciona-se diretamente ao contexto escolar e procura analisar ou refletir sobre as práticas de leitura utilizadas pelos professores. Portanto, a discussão em torno do letramento literário se associa ao universo escolar.

Na D24, o objeto de estudo é o “letramento literário” e o autor reitera com outros autores que se trata de um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p.67 apud SILVA, 2018, p.20).

Para a D11, “o letramento literário difere de outros tipos de letramento porque a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem” (GONÇALVES, 2017, p.79). Em T07, encontrou-se que “O letramento literário é o responsável pela promoção da leitura literária nas diferentes agências de letramento, dentre as quais a escola é a mais importante” (CORRÊA, 2012, p. 91 apud TAVELA, 2013, p.19). E na D05 de Silva (2012), encontra-se a seguinte citação: “o letramento literário como outros tipos de letramentos, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita que não se reduzem a escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1999, p. 16 apud SILVA, 2012, p. 64).

Letramento literário, na D06, a autora explica com Soares (2006) que

[...] a palavra “letramento” adentrou ao vocabulário brasileiro na década de 80. Ainda novata de significado concreto, é a versão para o português da palavra *literacy*. Oriunda do latim *littera* (*letra*), com o sufixo *-cy*, que denota, dentre outras acepções, “qualidade”, “condição de”. Logo, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. (SOARES, 2006 apud DAMASCENO, 2019, p. 56).

Damasceno (2019) também traz outra citação de Soares, em que define a alfabetização

[...] alfabetização é definida como “ação de ensinar a ler e a escrever”, já o termo letramento é caracterizado como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2006, p. 47 DAMASCENO, 2019, p. 56 apud 56).

Damasceno (2019) alerta que não se pode reduzir o conceito de letramento ao de alfabetização, porque o letramento pode ser compreendido como um processo social e histórico que ultrapassa a escola, enquanto o processo de alfabetização é como o ato de codificar e decodificar letras.

Na D08, Silva (2018) discorre, com Cosson (2014), que o letramento literário deve ser um hábito cotidiano de toda instituição escolar, uma prática viva em sala de aula, uma experiência estética capaz de despertar autonomia e criticidade, de modo que o aluno possa construir um sentido para suas leituras. (COSSON 2014 apud SILVA, 2018)

Massagardi (2014), autora da T11, assevera que

A falta de letramento literário não permite que essas pessoas (leitores de notícias) entendam que a invenção possa ser uma prática legítima e possível. Alguns chegam a confundir a arte com a vida real. Não raro, no âmbito televisivo, artistas famosos que interpretam vilões relatam terem sofrido violência por parte de algumas pessoas na rua, que não conseguem discernir a fantasia da realidade. Os literariamente iletrados costumam fazer uma leitura superficial e não atentam para detalhes específicos (MASSAGARDI, 2014, p.96).

Na D06, Damasceno (2019) relata seu incômodo em relação à afirmação de que os alunos não leem. Para a autora, é preciso definir quais são as leituras que estão em questão para os que corroboram essa ideia. A autora defende, a partir de sua experiência como docente, que

[...] é preciso definir a que leitura estão referindo os professores quando explanam essa questão. A experiência como professora de sala ambiente de leitura e professora de Língua Portuguesa permite afirmar que os alunos leem, mas, muitos dos quais, uma leitura e literatura considerada desqualificada e desprovida de valor estético e cultural, seja pela crítica literária, seja pela própria escola. (DAMASCENO, 2019, p. 46)

Conforme Pereira (2018), autora da D10, o letramento literário é uma prática fundamental para a constituição do sujeito e o hábito e o gosto pela leitura, um reflexo da forma com que o professor costuma apresentar a leitura literária em sala de aula. Para ela

[...] é necessário que os professores construam um bom repertório de leituras para que possa indicá-los aos seus educandos. Todavia a realidade encontrada é de professores desinteressados pela leitura e quando fazem alguma leitura apresentam uma “pobreza de repertório”. (PEREIRA, 2018, p. 23)

Observou-se que a responsabilidade da escola e, principalmente do professor, é bastante destacada pelos pesquisadores. Como argumenta a autora da D10,

[...] para que ocorra o letramento literário, o aluno deve ter um contato constante e efetivo com o texto literário, sendo tarefa do professor promover momentos para isso, além de a escola oferecer biblioteca, ou pelo menos um espaço na sala de aula onde os alunos possam manusear e escolher obras para sua leitura (PEREIRA, 2018, p.31)

A autora da D27, “A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas” (SANTOS, 2014), coaduna com a autora da D10 sobre a importância do papel do professor na promoção e mediação da leitura literária ao afirmar que

[...] para a efetivação do leitor literário, pressupõe-se a existência de um professor que possua um bom repertório de leitura, ou seja, um indivíduo familiarizado com o hábito da leitura literária, um professor que também seja ordinariamente leitor, que possa exercer um papel mediador entre o aluno (o leitor em formação) e a obra apresentada. (SANTOS, 2014, p.66-67)

Há outras publicações que discorrem sobre as práticas leitoras e a mediação das leituras no contexto escolar. Por exemplo, a D06 disserta que

[...]a leitura literária realizada no âmbito escolar, especificamente no reduto da sala de aula tem se configurado como uma atividade obrigatória, desmotivando os alunos a tomar gosto por essa prática. Logo, a leitura como atividade construtora de sentidos e que prima pela descoberta do prazer pouco acontece nas instituições escolares. (DAMASCENO, 2019 p.54)

Na D08, Silva (2018) argumenta que a mediação do professor é fator decisivo no desenvolvimento da leitura literária. No entanto, a autora questiona se para as aulas de leitura literária, “deve-se priorizar o cânone literário ou obras contemporâneas que pareçam mais atraentes e próximas do leitor?” (SILVA, 2018, p.20). Para essa autora, esse é um questionamento dos professores e cita Cosson (2014) na tentativa de responder a questão

[...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não se pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da

leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2014, p.35-36 apud SILVA, 2018, p. 20)

Sobre a questão do papel do professor e sobre qual literatura se deve privilegiar, a autora da T10, “A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras” (TIUMAN, 2017), afirma que

Ensinar a ler e, principalmente, ensinar a ler literariamente é função do professor, os alunos não podem ser privados desse conhecimento, apenas por que o rejeitam, por que esses autores não fazem parte do seu contexto e são descritos como “difíceis” ou “elitistas”. (TIUMAN, 2017 p. 122)

A D23 (LOPES, 2008) contribui com a discussão ao referir-se sobre o cânone que “o papel da escola na aprendizagem da leitura literária seria o de passar aos alunos técnicas, conhecimentos pontuais e gerais para que tenham desenvolvida a competência de se operar o valorizado tipo de texto” (LOPES, 2008, p.23).

A autora da D36 cita Brandão e Martins (2003) para inferir sobre o tratamento que a escola dá à literatura. Para esses autores, a literatura não é trabalhada literariamente, “pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir o seu efeito literário” (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 259 apud SIQUEIRA, 2019, p.143)

Nota-se a preocupação, entre os pesquisadores, de como a escola, na figura do professor, desenvolve as atividades de leitura e o trabalho com a literatura, visto que, para eles, as práticas deveriam desenvolver competências e habilidades voltadas à formação leitora, de um leitor autônomo e proficiente.

Muitos pesquisadores abordaram o processo de recepção e dissertaram sobre a fruição estética. Jauss (1994) e Zilberman (1989) estão muito presentes nessas abordagens quando, em suas concepções, manifestam-se contrários às teorias que atribuíram maior importância ao texto do que ao leitor. Na T10, Tiuman (2017) relata que

A fruição é uma questão estética que envolve o gosto. Fruir tem a ver com aproveitar, gostar, sentir prazer em algo. A fruição da Literatura não é automática, sobretudo dos textos canônicos, pois para compreender e “sentir” tais obras, o aluno precisa passar por um longo processo de conhecimento. Só depois de conhecer é que, talvez, ele venha a gostar, a fruir o texto. Portanto, a fruição emerge do contato do leitor com o texto (TIUMAN, 2017, p.36).

Na D18, sob o título de “O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores” (MONTUANI, 2009), a autora traz uma citação de Soares (2002) que faz referência ao papel da escola no ensino da leitura literária e sobre a leitura de fruição

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2002, p. 2 apud MONTUANI, 2009, p.93).

A D11 reitera que “o efetivo letramento literário, que objetiva a fruição estética precisa ter espaço na escola, a fim de possibilitar a formação do leitor” (GONÇALVES, 2017, p. 46).

Na D20, Hinterlang (2012) discorre sobre a importância da Literatura infantil no processo de formação do leitor. Essa autora alerta para a relevância de se considerar a recepção do texto literário, principalmente na infância, uma vez que ela pode ser um fator decisivo “pois gostos e hábitos que se constituem na infância, tendem a ser marcas significativas na fase adulta”. (HINTERLANG, 2012, p.86)

As discussões em torno da leitura infantil estão bastante relacionadas ao processo de formação leitora e serão contempladas no item 4.4.

Muitos sentidos, até este momento da pesquisa, puderam ser observados em relação à leitura literária; muitos olhares foram lançados pelos pesquisadores/autores das publicações que compõem o *corpus* e contribuem com a análise.

4.4 Análise dos sentidos da macrocategoria: “formação leitora”

O levantamento de informações sobre a “formação leitora” resultou em um arquivo do Word de 16 páginas e 8.733 palavras. As temáticas abordadas nas publicações analisadas circundam em torno da questão da mediação e das práticas de leitura, discutidas de forma parcial no item 4.3. Considerou-se ainda o termo “formação do leitor” como palavra indutora, porque os resultados foram mais abrangentes com o uso desse descritor.

A análise da formação leitora parte da definição presente na D09 que a formação leitora é resultado de uma leitura que constrói sentidos e interpretações possíveis e coerentes (CAVALCANTE, 2016).

O processo de formação leitora, conforme a D06 de Damasceno (2019), perpassa pelas boas práticas de leitura, pelo contato com o livro, pela liberdade de escolha, pelas indicações, e pela mediação do professor entre o livro/texto e o aluno-leitor (DAMASCENO, 2019).

De acordo com a autora da D02, “O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário” (DOMINGUES, 2015), o papel da escola é primordial para o processo, inclusive na escolha dos livros. Para Domingues (2015), professor e família participam do processo de mediação.

Na D16, “Leitores e leituras de Harry Potter: a recepção da série no meio virtual” (AMORIN, 2009), a autora defende que a inserção de uma obra em um contexto de poucos leitores poderá auxiliar no crescimento do leitor em formação e ainda na aproximação do “mundo” literário. Amorin (id.) menciona a importância que a família tem na formação do leitor, principalmente na infância, ao citar Cerrillo (2005)

O hábito da leitura voluntária é adquirido em casa, e não na escola, sendo uma consequência da vontade de ler, que foi reforçado com a prática da leitura na família. O mais eficaz para uma criança ler é provavelmente ver a leitura: por exemplo, ver seus familiares adultos lendo. (CERRILLO, 2005, p. 5 apud AMORIN, 2009, p. 88)

Na D14, “A recepção de O menino do pijama listrado por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá” (ZOTESSO, 2014), a autora defende que o leitor necessita de mediadores e, pautada em Fernandes (2007), reitera que além da família, o professor é o mediador mais importante.

A T01 defende que a formação do leitor, nesse caso do leitor literário, só é possível mediante a formação do gosto cuja obtenção só ocorrerá no contato dos educandos com vários gêneros ou vários estilos literários (ARAUJO, 2005). Em concordância com um dos professores entrevistados nesta pesquisa, a formação leitora não é só função da escola, contudo, a escola deve oportunizar a leitura de mais obras e de obras mais adequadas, ainda que isso requeira criatividade e conquista. (ARAUJO, 2005, p. 274)

Com relação à Literatura Infantil, a D20 discorre ser muito importante no processo de formação do leitor (HINTERLANG, 2011). Na D10, Pereira (2018) cita Silva (2009) e seu livro “Leitura Literária e outras Leituras” (SILVA, 2009), no qual Monteiro Lobato é indicado

como um modelo a ser seguido por professores. Nesse livro, Silva (id.) referencia a forma como Dona Benta, de “O sítio do Pica-pau Amarelo”, incentivava as crianças a ler.

Paralela a correlata democratização do saber, Dona Benta procurava despir-se de autoritarismo. Nos seus serões, permitia que os ouvintes tivessem uma participação ativa, deixando que escolhessem suas preferências, que opinassem, que tecessem críticas, emitissem opiniões. Ela sabia ouvir, uma qualidade tão importante quanto saber ler. (SILVA, 2009, p. 31 apud PEREIRA, 2018, p. 40)

Na D19, “O trabalho com a Literatura na Educação Infantil” (OLIVEIRA, 2010), no tocante às leituras infantis, a autora reflete sobre o abismo que há entre as obras que os alunos leem por iniciativa própria e os que são trabalhados na escola

[...] os textos literários que entram nas salas de aula, apesar de serem obras de arte, são submetidos aos objetivos escolares, não conseguindo romper com o seu consumo imediato. Ou seja: ao invés de incentivar a constituição de sentidos, incentiva a apreensão de idéias fragmentadas, corporificando um trabalho intelectual que não traduz transformações, mas sim permanências de representações sociais (OLIVEIRA, 2010, p. 149)

Na D28, “A leitura literária: uma proposta de abordagem da construção descritiva no conto Sarnento, pulgento, magrinho, uma graça!” (HERNANDES, 2015), a autora defende que as especificidades que constituem a linguagem do texto literário devem ser consideradas. Para ela

É necessária a escolha de uma abordagem específica, adequada à utilização de textos literários para atender aos objetivos propostos para o ensino de Língua e Literatura, capaz de contribuir com a formação de leitores autônomos e críticos. (HERNANDES, 2015, p. 12)

A preocupação com a formação de leitores autônomos e críticos também está presente na D08 de Silva (2018). Para a autora, o professor deve atuar no processo de formação leitora como um agente mediador de leitura, ao qual cabe estimular o aluno a construir uma relação com a literatura pautada no prazer e no conhecimento, capaz de despertar o senso crítico, a autonomia e uma ação reflexiva sobre si mesmo e o mundo. Silva (id.) acrescenta que “formação leitora se configura num ato colaborativo, que se constrói a partir de uma prática orientada, onde o professor fornece os ‘andaimes’ para a construção das estratégias de leitura” (SILVA, 2018, p. 18). A autora ainda cita Solé (1988)

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se nesse sentido ou em um sentido similar. (SOLÉ, 1988, p.77 apud SILVA, 2018, p. 18-19)

Entre as questões que abordam as estratégias de leitura pode-se mencionar: T06, T07, D08, D11 e D17. Na T07, da autora Tavela (2013), observou-se que

A formação do leitor literário torna-se indissociável da formação do leitor proficiente e eficiente. Assim, formar o leitor literário passa, primeiramente, pela formação do sujeito leitor, que implica a utilização de estratégias de leitura que são fundamentais para a compreensão dos textos, sejam eles de qualquer natureza. (TAVELA, 2013, p. 19)

Segundo a D17, “Competências leitoras em foco: o ensino de literatura no ensino médio” (OLIVEIRA, 2013), o professor precisa ajudar o aluno a compreender que o ato de ler demanda apreensão e atribuição de sentidos. Considera que o desafio se concentra justamente nessa questão para os que se dedicam à formação de leitores. Conforme Oliveira (id.), baseada em Koch (2008), a formação de leitores é um caminho que precisa necessariamente do papel ativo do leitor. Serão necessárias estratégias eficientes para se chegar à produção do sentido e estas precisam ser compreendidas pelo aluno, que deverá saber como utilizá-las. (OLIVEIRA, 2013)

Encontram-se, na D11 de Gonçalves (2017), questionamentos em relação às práticas de leitura vigentes na escola e quanto às suas contribuições. A autora observou a presença ou ausência das habilidades de compreensão leitora, das estratégias de leitura e da fruição literária nos documentos do MEC, especialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aos que se referem ao Ensino Fundamental, e constatou que

a formação de leitores no Ensino Fundamental deve contemplar o letramento literário e a leitura-fruição, potencial agente de constituição de leitores, reafirmados com mais intensidade nessa fase, também porque se adquire o hábito da leitura ainda na infância. Concluímos que, nessa faixa etária, é possível que o sujeito se desenvolva, pela leitura-fruição, como leitor ativo (Bakhtin), crítico (Orlandi), competente (PCN), modelo (Eco) e profundo (Wolf e Barzillai) - e outras tantas nomenclaturas usadas por teóricos estudiosos desse objeto, ou seja, aquele capaz de construir os sentidos do texto. Percebemos que há uma ávida busca pelo método de alfabetização mais eficaz e conceber a formação do leitor também pela via literária da

humanização do sujeito e por meio da criação de um ambiente impulsionador desse tipo de letramento auxilia na aprendizagem da leitura (GONÇALVES, 2017, p.24-25)

A autora da D11 reitera que o ensino da leitura literária e o efetivo letramento literário, que objetiva a fruição estética, precisa ter espaço na escola, a fim de possibilitar a formação do leitor. Para Gonçalves (id.), convém explicar que, na concepção barthesiana de fruição, o desfrute que extrapola o prazer é “desvanecimento”, “põe em estado de perda, portanto, rompe com paradigmas e desconstrói para que o leitor construa, por isso exige mais do leitor e contribui para a formação de um leitor ativo, contemplativo e crítico” (GONÇALVES, 2017, p. 65)

Gonçalves (2017) argumenta, com Colomer (2003), que o letramento literário, leitura como fruição, como apreciação estética, são muito importantes nas práticas de linguagem na sala de aula, em decorrência do seu potencial para a formação do leitor.

Sobre a criação de um ambiente impulsionador para a prática de letramento literário, a que a autora da D11 se refere, pode-se mencionar a biblioteca. Para a D07, a biblioteca é um lugar onde a formação leitora é complementada. Na D14, a biblioteca é utilizada como instituição responsável pela formação do leitor, e é chamada de espaço mediador entre leitor e leitura.

Na T05, “As contribuições do computador para formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola” (SOUZA, 2014), a autora evidenciou, na caracterização do lócus da pesquisa, a pessoa responsável por ela entre os problemas mais recorrentes em relação à biblioteca

a funcionária que atua na biblioteca, revezando-se entre o turno matutino e o vespertino, não possui formação específica em biblioteconomia, sendo considerada, por isso, como auxiliar de biblioteca. Tampouco é pedagoga efetiva do quadro funcional. Trata-se de uma prestadora de serviço, sem qualquer experiência na formação leitora dos alunos e cujo vínculo com a instituição é instável. Em conversa informal, ela nos confirmou as dificuldades identificadas no estudo inicial do *locus* e apontou outros problemas, tais como a insuficiência de funcionários, a dificuldade de cadastrar o acervo e de desenvolver projetos voltados para o incentivo à leitura. Além disso, revelou-nos que o espaço não é convidativo para professores e para alunos, de modo que eles não o frequentam com assiduidade. (SOUZA, 2014, p. 71)

Souza (2014) registra que a escola investigada apresentava, no ano de 2013 (ano em que realizou a investigação), dificuldades significativas em seu projeto de formação de

leitores, em virtude das condições estruturais e de recursos humanos, e que essas dificuldades seriam compartilhadas por diversas escolas públicas. O que revelaria, conforme a autora, uma frágil mobilização para uma política eficiente de ensino de leitura e de literatura.

Na D25, Morais (2016), quanto ao espaço escolar, destaca o professor como agente educacional mais próximo do educando. Para essa autora, ele é o profissional mais gabaritado para desenvolver a competência leitora e despertar em seus alunos o prazer da leitura. Fundamentada em Lajolo (2008), aborda a necessidade de iniciativas que visem transformar brasileiros em leitores proficientes, e, mais urgente para Lajolo (2008), consoante Morais (2016), seria investir em material humano com a formação de mediadores de leitura, professores e bibliotecários capazes de semear o prazer de leitura em todo o Brasil.

Antes das considerações finais, conclui-se a análise de sentidos da formação leitora com um trecho retirado da D32 em que o autor reflete sobre o processo de formação do leitor literário com o qual esta pesquisa se associa

quando se trabalha com o processo de formação do leitor literário não se almeja apenas o desenvolvimento de uma competência (saber ler, algo relativamente mensurável), mas a formação de um hábito intelectual fortemente ligado a fatores culturais, familiares e sociais, que ultrapassam, portanto, a dimensão da escola.” (SILVA, 2011, p.25)

A formação leitora visa muito mais que ensinar a ler e compreender um texto, objetiva a formação do leitor “proficiente”, aquele capaz de organizar e estruturar um texto, conforme D14 de Zotesso (2011). Do mesmo modo que contribui com práticas para alicerçar alternativas metodológicas para o ensino de leitura/literatura, segundo D32 de Silva (2011).

Esta pesquisa ainda corrobora a afirmação de T11 de Massagardi (2011) para a qual o incentivo à leitura faz-se ponto primordial, por criar um caminho para a formação leitora. E para qual se deve respeitar o processo da formação do leitor, uma vez que este, conforme a autora, consiste em uma progressão contínua e evolutiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao fim do caminho, mas não ao fim da jornada, as implicações e limitações deste estudo serão apresentadas nesta seção. Algumas respostas foram alcançadas, embora muitas outras tenham emergido. Mas isso também faz parte do percurso da pesquisa.

Nesta dissertação, consta uma parte da caminhada desta pesquisadora, os aprendizados e suas indagações, na qual se buscou, em consonância com o objetivo geral, analisar os sentidos da leitura literária para a formação leitora em teses e dissertações da BDTD.

Apresentam-se as considerações sobre a análise de conteúdo, ao passo que anuncia novas possibilidades de explorar e investigar elementos a serem identificados a partir dos resultados da coleta dos dados do *corpus* analisado.

A proposta teórica e metodológica desta pesquisa é pertinente e, pelos mesmos motivos, tornou-se complexa em decorrência: do elevado número de informações encontradas nos documentos selecionados para a coleta, a investigação e a análise; do processo de tratamento desses documentos na perspectiva de análise de conteúdo; e da análise das concepções abordadas nos referenciais teóricos e em sua relação com as quatro macrocategorias escolhidas para análise.

O estudo e as análises das teses e dissertações possibilitaram conhecer o pensamento contemporâneo dos pesquisadores sobre a formação do leitor literário. Nelas, identificaram-se convergências e abordagens teórico-metodológicas diferentes, que perpassam diversas áreas de conhecimentos.

As abordagens teóricas sobre leitura, leitura literária e literatura se relacionam à formação leitora devido aos critérios de seleção pré-estabelecidos e à filtragem. A análise pautou-se em leituras e interpretações que nasceram do diálogo entre as concepções de leitura para a formação leitora trazidas no arcabouço teórico desta pesquisa e as publicações que compõem o *corpus* analisado.

As discussões que formaram o quadro teórico desta dissertação e que foram apresentadas na seção 2, em linhas gerais, entrelaçaram-se com as discussões tecidas pelos autores nas teses e dissertações analisadas. Dessa forma, o diálogo com os teóricos da temática investigada nesta dissertação contribuiu para aguçar o olhar para a análise dos dados realizada.

A perspectiva quantitativa, parte do *corpus* da pesquisa, foi ilustrada por quadros e gráficos na seção 3, o que possibilitou compreender o processo metodológico da investigação

e ainda oferecer um panorama acerca dos dados coletados. Pôde-se observar a distribuição e a concentração das temáticas e das metodologias

Na última seção, foi dada ênfase a abordagem qualitativa, na qual se pôde observar as abordagens teórico-metodológicas e concepções que os pesquisadores trouxeram ou que foram concebidas por eles.

No processo de coleta de dados, verificou-se que as bibliotecas digitais são de suma importância para resguardar as pesquisas e torná-las acessíveis. A BDTD resguarda os estudos de danos e assegura às contribuições alcançadas à posteridade. Observou-se também que os recursos de buscas dos programas de softwares utilizados contribuíram para ampliar a discussão e explorar algumas temáticas relacionadas.

Na etapa de codificação, a partir do campo semântico e linguístico, a observação da recorrência dos termos evidenciou as temáticas mais discutidas em torno das macrocategorias. Essas temáticas abordadas nas teses e dissertações analisadas concebem a leitura literária como caminho para a formação do leitor competente.

Pela descrição, com o tratamento dos dados coletados nas teses e dissertações selecionadas, buscou-se analisar as definições trazidas para cada uma das macrocategorias pelos autores nas publicações que compõem o corpus. Dentre as constatações feitas no processo de categorização, inferência, interpretação e análise de dados observou-se que as concepções atribuídas às macrocategorias estabelecem relações entre si.

As abordagens teóricas sobre leitura, notadamente convergem para uma visão mais interacionista. De acordo com as publicações analisadas, o papel da escola é primordial para a formação de leitor autônomo e proficiente, inclusive na escolha dos livros. Na conclusão dos pesquisadores, a leitura necessita de mediadores. Embora a importância da família seja mencionada, é ao professor que é atribuída a responsabilidade efetiva de motivar e mediar o processo de formação leitora. Para os autores, o processo se articula ao funcionamento das bibliotecas, e ela é vista também como um espaço mediador. Consta, inclusive, que a compreensão da leitura como uma obrigação não é benéfica para o processo de formação leitora.

Nota-se a preocupação entre os pesquisadores em relação à maneira como o professor desenvolve as atividades de leitura e o trabalho com a literatura, uma vez que, às práticas de leitura, para os autores, compete desenvolver competências e habilidades voltadas para o processo. Dessa forma, a formação leitora se configura em um ato colaborativo, construído a partir de uma prática orientada, na qual o professor fornece os degraus para a construção das estratégias de leitura.

Para as pesquisas, a formação do leitor literário é possível mediante a formação do gosto, que só será obtido no contato dos educandos com vários gêneros. Fica evidente uma ávida busca pelo método de alfabetização mais eficaz a fim de conceber a formação do leitor também pela via literária da humanização, visto que nenhuma das teses e dissertações defendeu qualquer postura contrária à formação leitora, ao desenvolvimento do gosto pela leitura, da busca pelo prazer de ler. Embora as publicações tenham apresentado diferentes abordagens, todas convergiram para a importância da formação leitora e da presença da Literatura no espaço escolar. Nenhuma das publicações discorreu contrariamente à importância da Literatura Infantil para o processo de formação do leitor.

Segundo os pesquisadores, com a finalidade de possibilitar a formação do leitor, o efetivo letramento literário, que objetiva a fruição estética, deve encontrar espaço na escola. O êxito da fruição literária é considerado um agente na formação do leitor, por vincular-se ao prazer do texto. O processo de formação consiste em progredir e evoluir continuamente, e é resultado de uma leitura que constrói sentidos e interpretações possíveis e coerentes.

Todo esse processo foi elaborado de modo a analisar as concepções teórico-metodológicas presentes nos documentos das teses e dissertações coletados, investigados e analisados. Portanto, considera-se que os resultados obtidos a partir dos dados, fornecem elementos que permitem compreender os sentidos da leitura literária para a formação leitora. Outrossim, que foi assertiva a escolha pela pesquisa do tipo estado do conhecimento por sua mencionada infinitude, pois os mapeamentos se mantêm em constante movimento ao longo do tempo, e, por essa razão, argumenta-se que realizar uma pesquisa sobre as pesquisas pode ser muito oportuno.

Em síntese, a opção pela análise de conteúdo também favoreceu a aplicação de diferentes recursos no mapeamento de informações relevantes, pois ela é adaptável a um campo de aplicação muito vasto de pesquisa. Constatou-se, inclusive, que ainda existem várias possibilidades a serem exploradas sobre os sentidos da leitura literária para a formação leitora.

Diante do exposto, nesta dissertação, que ora se encerra, defende-se a sua pertinência e a viabilidade dos métodos escolhidos para percorrer o caminho traçado, os quais conduziram o leitor até os sentidos que se pretendiam investigar.

Espera-se que esta pesquisa contribua com a ampliação do interesse, especialmente de pesquisadores, pela investigação sobre a leitura, principalmente a leitura literária, seus elementos e suas contribuições para a formação leitora.

Pelas inferências nos resultados obtidos pela análise de conteúdo, compreende-se o ato de ler muito mais que um instrumento de comunicação. Ler é compreender a própria existência, é parte de um processo de aperfeiçoamento do homem que visa seu desenvolvimento intelectual, cultural e social. Vai muito além da decifração de palavras. Trata-se de atribuir significado às coisas e ao mundo, de questionar e ser questionado, ao integrar conhecimentos prévios aos novos.

Fica o convite para a formulação de mais pesquisas deste tipo, visto que ela abre margem para uma infinidade de sucessivos fazeres, na qual os dados, levantados a todo instante, complementam ou alteram os dados anteriores. Desta feita, defende-se que seja esta, dentre todas as outras, disponibilizada para todos os demais pesquisadores para que possam usá-la como referência, ou ainda, como ponto de partida para outras investigações.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 2012. 176 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (Trad. L. de A. Rego & A. Pinheiro,). Lisboa: Edições 70, 2010. 229 p. (Obra original publicada em 1977)
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1974. 105 p.
- BARTHES, R. **Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França**. São Paulo: Editora Cultrix, 2007. 47 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 230 p.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média e no renascimento. O contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Universidade de Brasília/Hucitec, 1999. 213 p.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v.25, n.66, p. 227-247, maio-ago, 2005
- CANDIDO, A. **Vários escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. 95 p.
- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1973. 199 p.
- CARVALHO, B. V. de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica**. 6ª ed. São Paulo: Global. 1989. 192 p.
- CAVALLO, G.; CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. 160 p.
- COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018. 140 p.
- COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014. 192 p.
- ECO, U. O leitor modelo. *In: Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 35-49
- FAILLA, Z. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. *In: FAILLA Zoara, (org.). Retratos da leitura no Brasil 4*. Rio de Janeiro: Sextante, 2016, p. 19-42. Disponível em

http://prolivro.org.br/home/images/2016/RetratosDaLeitura2016_LIVRO_EM_PDF_FINAL_COM_CAPA.pdf. Acesso em 21/11/2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157 p.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. 49 p.

FREIRE, P.; DONALDO, M. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. 210 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 192 p.

JAUSS, H. R. **A estética da recepção**: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. [s.l; s.n], 1975. p.67-83

JAUSS, H. R. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. 78 p.

KATO, M. Processos de decodificação: a integração do velho com o novo em leitura. *In: O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. p. 39-50

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011. 43 p.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001. 60 p.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 100 p. (Col. Primeiros Passos)

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: histórias e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999. 186 p.

LEITURA. **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/leitura/>. Acesso em: 28/10/2020

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997. 184 p.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. 94 p. (Coleção Primeiros Passos)

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006. 406 p.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989. 157 p.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas, S.P.: Pontes; 1996. 263 p.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010. 2016 p.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. 2. ed., Rio de Janeiro, RJ, Rocco, 1993. 163 p.

POPPER, K. **Em busca de um mundo melhor**. Lisboa: Editorial Fragmentos. 1992. 320 p.

POSSENTI, S. A leitura errada existe. *In*: BARZOTTO, V. H. **Estado de leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1999

RABELAIS, F. **Gargantua**. Éditions du Seuil, Paris, 1996.

ROMANOWSKI, J. e ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educacional**, Paraná, v. 6, n. 19, p. 37-50, set.-dez. 2006.

RODRIGUES, S. F. P. Estratégias de leitura – estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 111-130, nov./dez. 2018.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo**. São Paulo: Paullus, 2004. 316 p.

SANTAELLA, L. **O leitor ubíquo e suas consequências para a educação**. [Paraná]: Programa Agrinho, 2014. p. 27-44. Disponível em: https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_01_O-leitor-ubiquo.pdf. Acesso em: agosto. 2021.

SANTAELLA, L. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista Ensino Superior**. ed. 04 abr. 2013. São Paulo: Unicamp. p. 19-28. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf. Acesso em: agosto. 2021

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 49 p.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola: Pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995. 92 p.

SILVA, E. T. da. **Uma reflexão sobre o ato de ler**. 1979. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 1979.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. Campinas, (SP): Papyrus, 1991. 132 p.

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em Ensino de Biologia**. 2004. 349f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da educação Florianópolis, 2004.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. *In*: EVANGELISTA, A.; BRANDÃO, H. **A escolarização da leitura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 172 P.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan/fev/mar/abr, p 5-16, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011. 64 p.

STEINER, J. **Linguagem e silêncio**: ensaios sobre a crise da palavra. Tradução Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. 368 p.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global editora, 2003. 240 p.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007. Série Fundamentos. 356 p.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 2009. 124 p.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Quadro Geral das Teses e Dissertações (corpus inicial da pesquisa)

Nº	Título das publicações selecionadas	Natureza	Ano de defesa	Link de acesso
01	Narrativas mitológicas e formação de leitores	Dissertação	2019	http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11231
02	A influência da literatura de massa na formação do leitor	Dissertação	2019	http://hdl.handle.net/11449/182017
03	A formação de leitores por meio das narrativas mitológicas greco-romanas	Dissertação	2016	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8923
04	Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto	Dissertação	2016	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8927
05	As contribuições do computador para formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola	Tese	2014	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27562
06	O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário	Dissertação	2015	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/14768
07	Se um professor-leitor-viajante : uma experiência em formação de professores no contexto da inclusão escolar	Dissertação	2014	http://hdl.handle.net/10183/106495
08	O canone na formação de leitores: um estudo de versões infanto-juvenis de Midsummer Night's	Dissertação	2008	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269961
09	A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas	Dissertação	2014	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12845
10	Literatura no ensino fundamental: o acesso pelo impresso e pelo digital	Dissertação	2015	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25902
11	A contação de histórias no processo de aprendizagem da leitura	Dissertação	2016	https://ri.ufs.br/handle/riufs/6439
12	Como a prática de leitura da literatura em sala de aula pode contribuir na formação da criança leitora: relatos de uma professora	Dissertação	2015	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254046
13	A leitura de contos no ciclo II do Ensino Fundamental: a vivência dos adolescentes em diálogo com a literatura	Dissertação	2009	http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/3394
14	Viajante literário: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura	Dissertação	2018	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3125
15	A formação do leitor literário no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de leitura intertextual a partir do cordel e do auto da compadecida	Dissertação	2018	http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1519
16	A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário	Dissertação	2012	http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/28
17	Multiletramentos e (re)inclusão social : convergências entre o cânone shakespeariano e a telenovela na formação crítica do leitor da terceira idade via tradução	Tese	2013	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3997

18	Práticas de leitura na cibercultura e a formação do leitor crítico : fandom e transmidialidade na série Percy Jackson e os olimpianos	Dissertação	2015	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4279
19	As Tramas dos contos de fadas na formação de sujeitos-leitores: (re)construindo sentidos em A Bela adormecida e a Moça tecelã	Dissertação	2011	http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1552
20	A recepção de O menino do pijama listrado por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá	Dissertação	2011	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4045
21	Competências leitoras em foco : o ensino de literatura no ensino médio	Dissertação	2013	http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/747
22	Andersen e o ensino de estratégias de leitura: relações entre leitores e textos	Tese	2016	http://hdl.handle.net/11449/137899
23	Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa	Dissertação	2011	http://locus.ufv.br/handle/123456789/4832
24	O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores	Dissertação	2009	http://hdl.handle.net/1843/FAEC-83VSE4
25	O Projeto Trilhas: novos olhares e recomendações para a proposta formativa on-line	Dissertação	2016	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19235
26	Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: um estudo sobre a formação de leitores...	Dissertação	2012	http://tede.unioeste.br/handle/tede/2516
27	Identidade sociocultural e práticas de leitura literária: o processo de construção social do leitor	Tese	2005	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7732
28	Leitores e leituras de Harry Potter : a recepção da série no meio virtual	Dissertação	2009	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4137
29	Letramento literário no atendimento educacional especializado : desafios e perspectivas para o leitor surdo	Dissertação	2018	http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/9004
30	Caderno de leitura literária : a recepção pelo olhar de gênero	Dissertação	2015	http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/7924
31	Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora	Tese	2013	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1009
32	O trabalho com a Literatura na Educação Infantil.	Dissertação	2010	http://repositorio.ufes.br/handle/10/2266
33	A liberdade vigiada : estudo sobre os modos de recepção da obra O Alquimista, de Paulo Coelho, pelos detentos da Penitenciária Estadual de Maringá	Dissertação	2007	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4024
34	Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Clarice Lispector	Dissertação	2012	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2425
35	O cânone em movimento : um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do ensino fundamental	Dissertação	2007	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4175

36	Literatura na mochila: a política pública de leitura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte o uso por estudantes dos anos finais do ensino fundamental	Dissertação	2017	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ANHPU8
37	Os modos de didatização de textos literários em manuais de língua portuguesa para o ensino fundamental no período de 1976 a 1996	Dissertação	2012	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012013-152429/
38	LEITURA E LITERATURA: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias.	Tese	2015	http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/776
39	Educação pelo poético : a poesia na formação da criança	Dissertação	2010	https://repositorio.uces.br/handle/11338/494
40	O conto de Bariani Ortencio: formação e goianidade	Tese	2019	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10397
41	Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar : um estudo de recepção de Dom...	Dissertação	2009	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4096
42	Menino de asas: proposta de leitura e intervenção para a sala de aula	Dissertação	2016	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22660
43	Navegando na leitura, entre o mundo e a palavra	Dissertação	2018	http://hdl.handle.net/10183/184934
44	Psicologia e literatura: a experiência literária na formação do psicólogo	Tese	2015	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-04042016-115646/
45	O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II	Tese	2018	http://hdl.handle.net/1843/32636
46	Da dimensão humana à literatura de autoajuda: reflexões sobre a formação e o trabalho docente	Dissertação	2015	http://hdl.handle.net/11449/138477
47	Machado de Assis e a crítica à escola de seu tempo: uma ideia de formação nos contos \" Um cão de lata ao rabo\", \" O programa\" e \"Conto de escola\"	Tese	2014	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012015-135258/
48	Emília, João sem medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para juventude - Literatura e consciência social	Dissertação	2009	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-28102009-144042/
49	A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental	Dissertação	2017	http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/2396
50	Práticas de leitura de professoras na contemporaneidade & literatura de autoajuda	Dissertação	2012	http://hdl.handle.net/10183/49847
51	Encontros e desencontros na poesia : a trajetória de pai e filho em Duelo do Batman contra a MTV, de Sérgio Capparelli	Dissertação	2010	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4102
52	A menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da leitura	Dissertação	2015	http://hdl.handle.net/11449/138557
53	Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista	Dissertação	2011	http://hdl.handle.net/11449/94046
54	Leitura do livro Chão dos Simples na sala de aula: riso e tradição regional nos contos de Manoel Onofre Júnior	Dissertação	2018	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26195
55	De fato e de ficção: um estudo sobre a leitura de crônicas na escola	Dissertação	2016	http://hdl.handle.net/11449/148534

56	O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura	Dissertação	2017	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6907
57	Círculo de leitura e diálogo literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária	Dissertação	2018	http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/3574
58	Do ensino à leitura intertextual de As Parceiras, de Lya Luft	Dissertação	2013	https://ri.ufs.br/handle/riufs/5697
59	Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Dissertação	2014	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/19606
60	Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações	Dissertação	2017	https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/925
61	You tell stories, we click on them: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias	Tese	2014	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269327
62	Literatura e escolarização: um estudo sobre a presença de Mário de Andrade em livros didáticos do 3º ano do ensino médio	Dissertação	2019	http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9540
63	O que querem os jovens na escola? Estudo de caso sobre preferências de leitura	Dissertação	2008	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4318
64	“Gentilíssimo senhor Artusi” uma análise discursiva sobre a autoria de a ciência na cozinha e a arte de comer bem, de Pellegrino Artusi	Dissertação	2019	http://hdl.handle.net/10183/204642
65	Literatura e identidade: a recepção do texto literário na Penitenciária Estadual de Maringá	Dissertação	2009	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4148
66	A identidade da literatura marginal em enunciados verbo-visuais	Dissertação	2015	http://hdl.handle.net/11449/126547
67	Entre o antigo e o novo, o próprio e o alheio: o crítico Machado de Assis e os problemas literários de seu tempo	Tese	2016	http://hdl.handle.net/1843/LETR-APEFH2
68	O “Apolíneo” e o “Dionisíaco” n’A montanha mágica: a dialética como paródia do Bildungsroman	Dissertação	2014	http://hdl.handle.net/11449/115799
69	O livro de imagem como base para produções orais e escritas de crianças do ensino fundamental	Dissertação	2015	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102015-104820/
70	Corpo a corpo com o texto literário	Tese	2009	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/270323
71	Entre expansão digressiva e concentração moralizante: uma proposta semiótica para narrador saramaguiano	Dissertação	2017	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-25102017-153742/
72	A personagem e a representação de grupos sociais na narrativa juvenil contemporânea: 1999-2009	Dissertação	2010	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4037
73	O papel da literatura na promoção e efetivação dos direitos humanos	Dissertação	2011	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-02052012-155032/
74	Relação de interface: jornalismo especializado em literatura no jornalismo periódico	Dissertação	2005	http://hdl.handle.net/11449/92422
75	A representação da literatura no ensino médio: estudo de caso no Colégio de Aplicação CAP/COLUNI, em Viçosa MG.	Dissertação	2012	http://locus.ufv.br/handle/123456789/4845

76	A leitura na literatura infantil brasileira: a metodologia da personagem professor	Dissertação	2006	http://hdl.handle.net/11449/92395
77	A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de literatura para o ensino médio.	Tese	2018	http://repositorio.ufes.br/handle/10/9188
78	Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula	Tese	2011	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2258
79	O cinema esculpido na literatura? : a circulação multimodal do texto literário e sua recepção na díade Pygmalion/MyFair Lady por alunos de licenciatura em Letras- Inglês	Dissertação	2010	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4322
80	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	Tese	2012	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-22052013-104907/
81	Educação e literatura: a relação texto-vida na sala de aula	Dissertação	2016	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22405
82	Percurso da literatura na educação: ensinar contando histórias	Tese	2014	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253933
83	A TV como objeto de leitura da imagem no contexto escolar: uma pesquisa-ação com alunos do ensino médio	Tese	2012	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20216
84	A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras	Tese	2017	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/3990
85	A leitura literária: uma proposta de abordagem da construção descritiva no conto Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça!	Dissertação	2015	http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/4332
86	Representações da infância, da adolescência e da juventude nas crônicas e na prosa ficcional de Raul Pompéia	Tese	2011	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269578
87	O escritor como autor de si mesmo: Luiz Ruffato na imprensa	Dissertação	2017	https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6977
88	Crônicas literárias humorísticas: contribuições no processo de letramento literário no ensino fundamental	Dissertação	2015	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3109
89	Para além do didático: literatura africana na EJA à luz da lei 10.639/03	Dissertação	2015	http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3104
90	Crítica literária, marxismo e interpretação do Brasil: um estudo a partir dos pensamentos de Roberto Schwarz e Carlos Nelson Coutinho	Tese	2017	http://hdl.handle.net/11449/151142
91	Leitura e biblioteca escolar: uma proposta de levar a ler em “lugares distantes”	Dissertação	2018	https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/511
92	Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre	Dissertação	2018	https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle/123456789/512
93	Narrar varandas, avarandar educação em ciências e literatura	Tese	2018	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/331558

Fonte: Elaborada pela autora, a partir da filtragem inicial no banco de dados da BDTD.

APÊNDICE 2 – Relação do *corpus* analisado

Nº	Nº anterior	Título das publicações selecionadas	Ano de defesa	AUTORES
T01	27	Identidade sociocultural e práticas de leitura literária: o processo de construção social do leitor	2005	ARAUJO, João Evangelista das Neves
T02	38	LEITURA E LITERATURA: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias.	2015	CATARINO, Elisângela Maura
T03	44	Psicologia e literatura: a experiência literária na formação do psicólogo	2015	VILLELA, Felipe Stiebler Leite
T04	78	Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula	2011	GIROTTO, Vanessa Cristina
T05	05	As contribuições do computador para formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola	2014	SOUZA, Danielle Medeiros de
T06	45	O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II	2018	TEIXEIRA, Juçara Moreira
T07	31	Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora	2013	TAVELA, Maria Cristina Weitzel
T08	70	Corpo a corpo com o texto literário	2009	OLIVEIRA, Eliana Kéfalas
T09	93	Narrar varandas, avarandar educação em ciências e literatura	2018	ANDRADE, Guilherme Trópia Barreto de
T10	84	A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas : o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras	2017	TIUMAN, Patrícia Elisabel Bento
T11	82	Percurso da literatura na educação: ensinar contando histórias	2014	MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba, 1977-
T12	67	Entre o antigo e o novo, o próprio e o alheio: o crítico Machado de Assis e os problemas literários de seu tempo	2016	SANTOS, Edilson dos
T13	61	You tell stories, we click on them : ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias	2014	SCHLINDWEIN, Ana Flora,
T14	80	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	2012	NAGAMINI, Eliana
D01	30	Caderno de leitura literária : a recepção pelo olhar de gênero	2015	MENEZES, Meiryelle Paixão
D02	06	O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário	2015	DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França

D03	16	A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário	2012	CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro
D04	01	Narrativas mitológicas e formação de leitores	2019	MOURA, Maria Luciene de
D05	34	Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Clarice Lispector	2012	SILVA, Lúcia Vagna Rafael da
D06	02	A influência da literatura de massa na formação do leitor	2019	DAMASCENO, Léia Cristina
D07	23	Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa	2011	SIQUEIRA, Edit Maria Alves
D08	15	A formação do leitor literário no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de leitura intertextual a partir do cordel e do auto da compadecida	2018	SILVA Neto, Francisca Faustino da.
D09	04	Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero conto	2016	CAVALCANTE, Tatyana Guerra de Souza Lira
D10	57	Círculo de leitura e diálogo literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária	2018	PEREIRA, Lusiana Prates
D11	94	O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura	2017	GONÇALVES, Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio
D12	14	Viajante literário: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura	2018	CAVALCANTI Júnior, Wellington Alves
D13	60	Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações	2017	MAGALHÃES, Amanda Chiaradia
D14	20	A recepção de O menino do pijama listrado por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá	2011	ZOTESSO, Lúgia Ribeiro de Souza
D15	49	A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental	2017	SOARES, Elenucia Severo
D16	28	Leitores e leituras de Harry Potter : a recepção da série no meio virtual	2009	AMORIN, Elaine Cristina
D17	21	Competências leitoras em foco: o ensino de literatura no ensino médio	2013	OLIVEIRA, Maria Heloisa Souza
D18	24	O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores	2009	MONTUANI, Daniela Freitas Brito
D19	32	O trabalho com a Literatura na Educação Infantil.	2010	OLIVEIRA, Luciana Domingos de

D20	26	Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: um estudo sobre a formação de leitores...	2012	HINTERLANG, Cristina
D21	88	Crônicas literárias humorísticas: contribuições no processo de letramento literário no ensino fundamental	2015	DUARTE, Vanuza Batista da Costa
D22	33	A liberdade vigiada : estudo sobre os modos de recepção da obra O Alquimista, de Paulo Coelho, pelos detentos da Penitenciária Estadual de Maringá	2007	OLIVEIRA, Ivan Luiz de
D23	08	O cânone na formação de leitores: um estudo de versões infanto-juvenis de <i>Midsummer Night's</i>	2008	LOPES, Renato Gonçalves
D24	29	Letramento literário no atendimento educacional especializado : desafios e perspectivas para o leitor surdo	2018	SILVA, Ana Júlia Costa Chaves
D25	42	Menino de asas: proposta de leitura e intervenção para a sala de aula	2016	MORAIS, Maria de Fátima Perreira
D26	92	Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre	2018	VASCONCELOS, Raimundo Edivandro Alves de
D27	09	A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas	2014	SANTOS, Helen Regina Freire dos
D28	85	A leitura literária: uma proposta de abordagem da construção descritiva no conto Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!	2015	HERNANDES, Diana Karla
D29	35	O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do ensino fundamental	2007	ARRAES, Beatriz Pinheiro
D30	58	Do ensino à leitura intertextual de <i>As Parceiras</i> , de Lya Luft	2013	OLIVEIRA, Cleidiane da Silva Vieira
D31	52	A menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da leitura	2015	SILVA, Caroline Patrícia Parra Gomes da
D32	53	Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista	2011	SILVA, Fábio Coutinho [UNESP]
D33	59	Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	2014	SANTOS, Maria Deuza dos
D34	51	Encontros e desencontros na poesia: a trajetória de pai e filho em <i>Duelo do Batman contra a MTV</i> , de Sérgio Capparelli	2010	COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva
D35	48	Emília, João sem medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para juventude - Literatura e consciência social	2009	SILVA, Rosane Aparecida da

D36	62	Literatura e escolarização: um estudo sobre a presença de Mário de Andrade em livros didáticos do 3º ano do ensino médio	2019	SIQUEIRA, Jéssica Kelly Rodrigues
D37	79	O cinema esculpido na literatura? : a circulação multimodal do texto literário e sua recepção na ópera Pygmalion/MyFair Lady por alunos de licenciatura em Letras-Inglês	2010	MARINS, Líliam Cristina

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados da BDTD.

APÊNDICE 3 – Quadro de frequência de termos (macrocategorias) por publicação

Nº	TÍTULO DAS PUBLICAÇÕES	Nº de folhas	FREQUÊNCIA DO TERMO LEITURA	FREQUÊNCIA DO TERMO LITERATURA	FREQUÊNCIA DO TERMO LEITURA LITERARIA	FREQUÊNCIA DO TERMO FORMAÇÃO LEITORA
T01	Identidade sociocultural e práticas de leitura literária: o processo de construção social do leitor	396	886	444	176	6
T02	LEITURA E LITERATURA: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias.	124	254	87	2	8
T03	Psicologia e literatura: a experiência literária na formação do psicólogo	150	182	239	0	0
T04	Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula	345	1088	186	4	0
T05	As contribuições do computador para formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola	410	1270	1293	136	141
T06	O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II	324	373	542	75	22
T07	Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora.	114	264	348	21	19
T08	Corpo a corpo com o texto literário.	167	286	117	2	0
T09	Narrar varandas, avarandar educação em ciências e literatura.	114	67	47	5	0
T10	A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras	318	298	721	118	18

T11	Percurso da literatura na educação: ensinar contando histórias	582	828	406	0	4
T12	Entre o antigo e o novo, o próprio e o alheio: o crítico Machado de Assis e os problemas literários de seu tempo	292	197	728	0	0
T13	You tell stories, we click on them : ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias	227	86	113	0	1
T14	Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar	193	93	129	0	11
D01	Caderno de leitura literária: a recepção pelo olhar de gênero	123	582	186	45	35
D02	O papel do professor-mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário	89	854	106	4	52
D03	A LEITURA DE MITOS CLÁSSICOS NA EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário	132	569	104	45	30
D04	Narrativas mitológicas e formação de leitores	190	446	104	30	9
D05	Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Clarice Lispector	108	56	213	54	24
D06	A influência da literatura de massa na formação do leitor	221	905	471	15	59
D07	Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa	122	440	379	89	52
D08	A formação do leitor literário no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de leitura intertextual a partir do cordel e do auto da comparecida.	77	181	94	45	12
D09	Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a formação de leitores por meio do	140	430	119	24	5

	gênero conto					
D10	Círculo de leitura e diálogo literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária	111	462	85	98	19
D11	O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura	133	503	69	14	19
D12	Viajante literário: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura. (123 páginas)	0	0	0	0	0
D13	Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações	200	308	37	3	3
D14	A recepção de O menino do pijama listrado por leitores adultos da Biblioteca Municipal de Maringá	92	190	111	0	8
D15	A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental	149	394	69	62	2
D16	Leitores e leituras de Harry Potter: a recepção da série no meio virtual	129	265	99	0	5
D17	Competências leitoras e em foco: o ensino de literatura no ensino médio	119	302	160	16	9
D18	O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores	162	304	200	56	17
D19	O trabalho com a Literatura na Educação Infantil.	288	474	510	13	23
D20	Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná.	164	593	460	32	11

D21	Crônicas literárias humorísticas: contribuições no processo de letramento literário no ensino fundamental. (122 páginas)	0	0	0	0	0
D22	A liberdade vigiada: estudo sobre os modos de recepção da obra O Alquimista, de Paulo Coelho, pelos detentos da Penitenciária Estadual de Maringá	103	138	363	6	3
D23	O canone na formação de leitores: um estudo de versões infanto-juvenis de Midsummer Night's	149	156	88	7	3
D24	Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo	139	202	187	4	4
D25	Menino de asas: proposta de leitura e intervenção para a sala de aula	126	329	239	30	25
D26	Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre	185	667	225	52	14
D27	A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas	196	220	788	67	10
D28	A leitura literária: uma proposta de abordagem da construção descritiva no conto Sarnento, pulguento, magrinho, uma graça!	130	148	129	55	4
D29	O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do ensino fundamental	158	334	215	11	11
D30	Do ensino à leitura intertextual de As Parceiras, de Lya Luft. (96 páginas)	0	0	0	0	0

D31	A menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da leitura	115	328	43	6	19
D32	Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista	264	603	204	16	8
D33	Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	164	468	506	66	105
D34	Encontros e desencontros na poesia : a trajetória de pai e filho em Duelo do Batman contra a MTV, de Sérgio Capparelli	153	148	208	12	5
D35	Emília, João sem medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para juventude - Literatura e consciência social	147	51	261	0	0
D36	Literatura e escolarização: um estudo sobre a presença de Mário de Andrade em livros didáticos do 3º ano do ensino médio	175	309	373	57	3
D37	O cinema esculpido na literatura? : a circulação multimodal do texto literário e sua recepção na diáde Pygmalion/MyFair Lady por alunos de licenciatura em Letras- Inglês	116	297	121	0	5
TOTAL DE PÁGINAS DO CORPUS ANALISADO		8825	Frequência dos termos			
			Leitura	Literatura	Leitura Literária	Formação leitora
Teses			6172	5400	539	230
Dissertações			12656	7526	1034	613
TOTAL GERAL			18828	12926	1573	843

Fonte: Elaborada pela autora, a partir da filtragem inicial no banco de dados da BDTD.

- As células em azul referem-se às teses; as células em rosa referem-se às dissertações.
- O uso de fonte em vermelho destaca as publicações que foram descartadas na análise dos dados, ou por estarem protegidas, ou por que o recurso de busca não funcionou como nas demais.

APÊNDICE 4 – Quadro de referências do corpus analisado

Nº	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
T01	ARAUJO, João Evangelista das Neves. Identidade sociocultural e práticas de leitura literária: o processo de construção social do leitor. 2005. 396f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística - Universidade Federal do Pernambuco, Recife, PE.
T02	CATARINO, Elisângela Maura. Leitura e literatura: as crenças religiosas que navegam pelo olhar do aluno-leitor do terceiro ano do Ensino Médio nas obras literárias. 2015. 124f. – Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.
T03	VILLELA, Felipe Stiebler Leite. Psicologia e literatura: a experiência literária na formação do psicólogo. 2015. 150f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
T04	GIROTTO, Vanessa Cristina. Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula. 2011. 343f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.
T05	SOUZA, Danielle Medeiros de. As contribuições do computador para formação do leitor literário: uma chave para o ensino de literatura na escola. 2013. 411f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
T06	TEIXEIRA, Juçara Moreira. O livro é melhor que o filme? Literatura e cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II. 1985. 323f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
T07	TAVELA, Maria Cristina Weitzel. Letramento Literário no Ensino Médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013. 112 f. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras, Juiz de Fora, MG.
T08	OLIVEIRA, Eliana Kefalás. Corpo a corpo com o texto literário. 2009. 167f. Tese (doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
T09	ANDRADE, Guilherme Trópia de Barreto. Narrar varandas, avarandar educação em ciências e literatura. 2018. 114f. Tese (Doutorado) Instituto de Física Gleb Wataghin - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
T10	TIUMAN, Patrícia Elisabel Bento. A história da disciplina literatura no ensino secundário brasileiro e as avaliações externas: o exame vestibular, o ENEM e o Enade de letras. 2017. 327f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-graduação em Letras, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
T11	MASSAGARDI, Fernanda Maria Macahiba. Percursos da literatura na educação: ensinar contando histórias. 2014. 582f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
T12	SANTOS, Edilson dos. Entre o antigo e o novo, o próprio e o alheio: o crítico Machado de Assis e os problemas literários de seu tempo. 2016. 292 f. Tese (doutorado) Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
T13	SCHLINDWEIN, Ana Flora. You tell stories, we click on them: ciberliteratura(s) e novas experiências na criação de histórias. 2014. 227f. Tese (Doutorado) Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
T14	NAGAMINI, Eliana. Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar. 2012. 193f. Tese (Doutorado) Escola de Comunicação e Artes – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
D01	MENEZES, Meiryelle Paixão. Caderno de leitura literária: a recepção pelo olhar de gênero. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, SE.
D02	DOMINGUES, Teresa Cristina Aliperti França. O papel do professor mediador e das práticas de leitura na formação do leitor literário. 2015. 89f. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
D03	CARVALHO, Aldenora Márcia Chaves Pinheiro. A leitura de mitos clássicos na EJA: superando as relações de poder na sala de aula para a formação do leitor literário. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA.
D04	MOURA, Maria Luciene de Narrativas mitológicas e formação de leitores. 2019. 189f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Letras), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.

D05	SILVA, Lúcia Vagna Rafael da. <i>Leitura literária na escola: a experiência de ler contos de Clarice Lispector</i> . 2012. 106 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.
D06	DAMASCENO, Leia Cristina. <i>A influência da literatura de massa na formação do leitor</i> . 2019. 216f. Dissertação. (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista. Assis, SP.
D07	SIQUEIRA, Edit Maria Alves. <i>Literatura e escola: reflexões acerca da formação literária dos alunos do ensino médio das escolas públicas estaduais de Viçosa</i> . 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, SP.
D08	SILVA NETO, Francisca Faustino da. <i>A formação do leitor literário no 9º ano do ensino fundamental: uma proposta de leitura intertextual a partir do cordel e do Auto da Compadecida</i> . 2018. 77f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Centro de Formação de Professores - Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, PB.
D09	CAVALCANTE, Tatyana Guerra de Souza Lira. <i>Leitura do texto literário no ensino fundamental II: a formação de leitores por meio do gênero</i> . 2016. 140f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em pós-graduação em Letras – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, PB.
D10	PEREIRA, Lusiana Prates <i>Círculo de leitura e diálogo literário: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura literária</i> . 2018. 111f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado profissional em ensino de línguas. Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.
D11	GONÇALVES, Sarah Suzane Amâncio Bertolli Venâncio. <i>O espaço da fruição literária na constituição do discurso pedagógico da leitura</i> . 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, GO.
D12	CAVALCANTI Júnior, Wellington Alves. <i>Viajante literário: uma proposta de prática de leitura nas cenas do cinema e da literatura</i> . 2018. 121f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB
D13	MAGALHÃES, Amanda Chiaradia. <i>Professora de biblioteca e a tertúlia literária dialógica: desafios e transformações</i> . 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG.
D14	ZOTESSO, Lúgia Ribeiro de Souza. <i>A recepção de o menino do pijama listrado por leitores adultos da biblioteca Municipal de Maringá</i> . 2011. 91f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
D15	SOARES, Elenucia Severo. <i>A magia da leitura e seus desafios no ensino fundamental</i> . 2017. 149f. Dissertação (Mestrado) Programa Profissional de Pós-graduação Stricto sensu em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS.
D16	AMORIN, Elaine Cristina. <i>Leitores e leituras de Harry Potter: a recepção da série no meio virtual</i> . 2009. 128f. Dissertação (mestrado em Estudos Literários) Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
D17	OLIVEIRA, Maria Heloisa Souza. <i>Competências leitoras em foco: o ensino de literatura no ensino médio</i> . 2013. 119f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós- Graduação da Universidade de Taubaté – Universidade de Taubaté, Taubaté, SP.
D18	MONTUANI, Daniela Freitas Brito. <i>O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores</i> . 2009. 162f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.
D19	OLIVEIRA, Luciana Domingos De. <i>O trabalho com a literatura na educação infantil</i> . 2010. 286 f. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
D20	HINTERLANG, Cristina. <i>Contribuições da literatura de Monteiro Lobato: um estudo sobre a formação de leitores na perspectiva de docentes do Ensino Fundamental, anos iniciais, da Região Sudoeste do Paraná</i> . 2012. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.
D21	DUARTE, Vanuza Batista da Costa. <i>Crônicas literárias humorísticas: contribuições no processo de letramento literário no ensino fundamental</i> . 2015. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Centro de Humanidades – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PR.

D22	OLIVEIRA, Ivan Luiz de. A liberdade vigiada : estudos sobre os modos de recepção da obra o Alquimista, de Paulo Coelho, pelos detentos da penitenciária estadual de Maringá. 2007. 130 f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá, Maringá – PR.
D23	LOPES, Renato Gonçalves. O cânone na formação de leitores: um estudo de versões infanto-juvenis de Midsummer Night's Dream. 2008. 148p. Dissertação (mestrado) Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
D24	SILVA, Ana Júlia Costa Chaves. Letramento literário no atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas para o leitor surdo. 2018. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.
D25	MORAIS, Maria de Fátima Pereira de. Menino de asas: proposta de leitura e intervenção para a sala de aula. 2016. 124f. Dissertação (Mestrado) Centro de Ensino Superior de Seridó – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, RN.
D26	VASCONCELOS, Raimundo Edivando Alves de. Para além do espaço de leitura: criação e reflexão das possibilidades de ler literatura em uma escola rural do município de Monte Alegre. 2018. 164f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Ciências da Educação – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA.
D27	SANTOS, Helen Regina Freire dos. A Educação, a Literatura e o percurso de um espaço extraterritorial de possibilidades formativas. 2014. 196f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.
D28	HERNANDES, Diana Karla. A leitura literária: uma proposta de abordagem da construção descritiva no conto Sarnento, pulguinto, magrinho, uma graça! 2015. 130f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – em parceria com -Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
D29	ARRAES, Beatriz Pinheiro. O cânone em movimento: um estudo da leitura de textos canônicos adaptados em livro didático do ensino fundamental. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Letras - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
D30	OLIVEIRA, Cleidiane da Silva Vieira. Do ensino à leitura intertextual de as parceiras, de Lya Luft. 2013. 94f. Dissertação (Mestrado) Núcleo de Pós Graduação em Letras, Pró-Reitoria de Pós-Graduação - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE.
D31	SILVA, Caroline Patrícia Parra Gomes da. A menina que roubava livros: Liesel e a aprendizagem da Leitura. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Biociências de Rio Claro - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP.
D32	SILVA, Fábio Coutinho. Antes que o mundo da leitura acabe: um estudo da recepção de uma obra juvenil na escola pública paulista. 2011. 262 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, SP.
D33	SANTOS, Maria Deuza dos. Saberes sobre a literatura: um estudo com professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
D34	COSTA, Márcia Hávila Mocci da Silva. Encontros e desencontros na poesia: a trajetória de pai e filho em Duelo do Batman contra a MTV, de Sérgio Capparelli. 2010. 153f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.
D35	SILVA, Rosane Aparecida. Emília, João sem medo e Marianinho: vozes críticas na literatura para juventude - Literatura e consciência social. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
D36	SIQUEIRA, Jessica Kelly Rodrigues. Literatura e escolarização: um estudo sobre a presença de Mário de Andrade em livros didáticos do 3º ano do ensino médio. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO.
D37	MARINS, Liliam Cristina. O cinema esculpido na literatura? : a circulação multimodal do texto literário e sua recepção na ópera Pygmalion/MyFair Lady por alunos de licenciatura em Letras-Inglês. 2010. 116f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

Fonte: Elaborada pela autora, a partir de dados coletados no *corpus*.