

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**FORMANDO LEITORES CRÍTICOS: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO COM
A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

MARCIA OLIVEIRA DE ANDRADE

GARANHUNS – PERNAMBUCO

2020

MARCIA OLIVEIRA DE ANDRADE

**FORMANDO LEITORES CRÍTICOS: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO
COM A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, em cumprimento aos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira – UPE/Campus Garanhuns

GARANHUNS – PERNAMBUCO

2020

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Prof. Newton Sucupira
Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

A553f Andrade, Marcia Oliveira de
Formando leitores críticos: uma proposta de aproximação com a leitura literária na escola / Marcia Oliveira de Andrade, Garanhuns, 2020.

138 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2020.

Inclui bibliografia e anexos

1 LEITURA LITERÁRIA. 2 LEITURA. 3 LETRAMENTO LITERÁRIO. 4 FORMAÇÃO LEITORA I. Acauam Silvério de Oliveira (orient.). II. Universidade de Pernambuco. III. Título

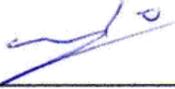
CDD 23th ed. – 372.4
José Heládio Costa Dias – CRB-4/2256

MÁRCIA OLIVEIRA DE ANDRADE

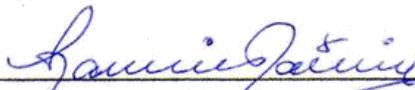
**FORMANDO LEITORES CRÍTICOS: UMA PROPOSTA DE APROXIMAÇÃO
COM A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras –
PROFLETRAS – da Universidade de
Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns,
como um dos requisitos para a obtenção do
grau de Mestre em Letras, em 12/03/2020.

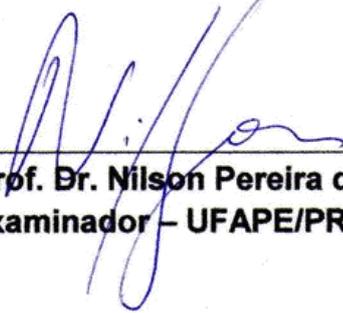
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Acauam Silvério de Oliveira
Orientador – UPE/PROFLETRAS



Prof. Dr. Kleyton Ricardo Wanderley Pereira
Examinador – UFRPE/UAST



Prof. Dr. Nilson Pereira de Carvalho
Examinador – UFAPE/PROFLETRAS

Garanhuns – PE
2020

A Deus, que me iluminou; que firmou os meus passos até aqui, o meu louvor e a minha gratidão.

Porque dEle, por Ele e para Ele são todas as coisas. (BÍBLIA, Romanos 11:36)

Aos mestres, com carinho, **DEDICO.**

Aos que têm me ajudado a tornar este sonho possível, **OFEREÇO.**

AGRADECIMENTOS

A minha família, pelo apoio incondicional, especialmente à minha mentora e mãe, Lúcia Oliveira e a meu irmão Marcos Oliveira de Andrade por acreditarem, torcerem e serem meus alentos acalentando a minha alma durante a caminhada.

Aos professores e mestres, nomes conservo a minha lembrança, guardando-os com carinho com à certeza de que sugestões, críticas e ensinamentos transmitidos fizeram toda a diferença na realização deste trabalho.

Ao meu orientador professor Dr. Acauam Oliveira, pelas orientações e contribuições singulares para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos companheiros e colegas do PROFLETRAS - Turma V - pelo, apoio, amizade presente em muitos momentos e pelas vivências e experiências conjuntas adquiridas no caminho traçado até estas páginas.

E, por fim, meus cumprimentos aos alunos que contribuíram para a realização deste trabalho, por abraçarem o projeto e a todos que me incentivaram.

"Quando escrevo, repito o que já vivi antes. E para estas duas vidas, um léxico só não é suficiente. Em outras palavras, gostaria de ser um crocodilo vivendo no rio São Francisco. Gostaria de ser um crocodilo porque amo os grandes rios, pois são profundos como a alma de um homem. Na superfície são muito vivazes e claros, mas nas profundezas são tranquilos e escuros como o sofrimento dos homens "

João Guimarães Rosa

LISTA DE GRÁFICOS, FIGURAS E TABELA

GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo?	67
Gráfico 2: Com quem você mora atualmente?	68
Gráfico 3: Qual o nível de instrução de sua mãe?	68
Gráfico 4: Qual o nível de instrução de seu pai?	69
Gráfico 5: Você se considera um bom leitor?	70
Gráfico 6: Quem despertou seu interesse para leitura?	71
Gráfico 7: Como você escolhe um livro para ler?	72
Gráfico 8: Você considera importante suas aulas de leitura?	72
Gráfico 9: Você lê:.....	73
Gráfico 10: Você é incentivado a ler na escola ou fora dela?	74
Gráfico 11: Com que frequência você utiliza a “biblioteca” (sala de leitura) de sua escola?	74
Gráfico 12: Seu professor utiliza textos diversificados e atraentes?	75
Gráfico 13: As aulas de leitura tem contribuído para sua aprendizagem.....	76
Gráfico 14: Você tem momentos de leitura em sala de aula?	76
Gráfico 15: Você pratica leitura em casa?	77
Gráfico 16: Durante os seus estudos, você considera a sua prática de leitura:.....	77
Gráfico 17: Na sua opinião, você:.....	78
Gráfico 18: O que motiva sua leitura?	79
Gráfico 19: Quantos livros você leu no ano 2017?	79

Gráfico 20: Quais os textos, livros, que você lê com mais frequência: livros literários, gibis, revistas de fofoca, horóscopo, resumo das novelas, notícias jornalísticas, cadernos de esportes, só os textos do livro didático, etc.....	80
Gráfico 21: Quais as maiores barreiras para você aumentar o tempo de dedicação à leitura?	81
Gráfico 22: Quando leio um texto literário.....	82
Gráfico 23: E as pessoas com quem você mora (pai, mãe, irmão, avós, marido, mulher etc.), o que costumam ler? Indique cada um deles separadamente.....	83
Gráfico 24: Você considera importante as aulas de leitura?	84
Gráfico 25: Para você ler:.....	85
Gráfico 26: A leitura é:.....	86
Gráfico 27: Com que frequência você lê?	86
Gráfico 28: Quantos livros você lê anualmente?	87
Gráfico 29: Você considera a leitura um passaporte para o exercício da cidadania?	87
Gráfico 30: Você incentiva os alunos a adquirirem o hábito de leitura, e desenvolvimento da criticidade?	88
Gráfico 31: Acompanhamento individual de leitura.....	103
Gráfico 32: Acompanhamento coletivo de leitura.....	104
Gráfico 33: Não lê pequenos textos de diferentes gêneros com autonomia.....	107
Gráfico 34: Não compreende textos que lê de diferentes gêneros.....	107
Gráfico 35: Apenas localiza informações explícitas em diferentes gêneros.....	108
Gráfico 36: Insere informações simples e complexas em textos não verbais, verbais ou que conjugam as duas linguagens.....	108
Gráfico 37: Apresenta dificuldade de interagir com textos poéticos ouvidos/lidos (poemas, quadras, fábulas, contos de fada, etc)	110

Gráfico 38: Não reconta oralmente textos poéticos ouvidos/lidos em verso e prosa.....	110
Gráfico 39: Compreende os elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário.....	111
Gráfico 40: Estabelece relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos.....	111

FIGURAS

Figura 1: Pequena placa sumeriana (detalhe), Província de Telo, Mesopotâmia por volta de 2360. A.C, museus do Louvre	20
Figura 2: Pequena placa de Uruk (detalhe), Séc. IV a.C., Mesopotâmia, Museu do Iraque, Bagdá	20

TABELA

Tabela 1: Acompanhamento de leitura de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano	106
Tabela 2: Acompanhamento de letramento de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano.....	109

RESUMO

Partindo da premissa de que a leitura é um instrumento capaz de mudar um indivíduo em sociedade, e de que a escola é o espaço ideal para aquisição e o aprimoramento do hábito leitor, este trabalho visa analisar a importância da leitura para formação de leitores críticos e realizar a intervenção necessária para desenvolver as competências leitoras através do letramento literário. Para isso é preciso que se entenda a leitura não só como decodificação de símbolos, mas como ação social. O suporte referencial teórico pauta-se nas concepções de autores como Perrone-Moisés, Lajolo e Zilberman, Rildo Cosson, Magda Soares, Paulo Freire, Angela Kleiman, entre outros, por abordarem eixos que permeiam a prática docente e por oferecerem princípios norteadores para a produção do estudo e análise do tema. Para concretização deste estudo, realizou-se uma pesquisa-ação durante as aulas de Língua Portuguesa de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Lajedo-PE, e um plano de intervenção foi traçado com a finalidade de proporcionar aos alunos uma aproximação com a leitura adequada ao estágio de formação do leitor, com um projeto de atividades leitoras dentro e fora da escola que contribuíssem para a fruição e para construção de um conhecimento crítico emancipador e humanístico, como pressupõem os documentos que direcionam a prática pedagógica. Para a coleta e a análise dos dados, foram utilizadas a observação de práticas de leituras, a verificação de documentos, fichamentos de acompanhamento de leitura e a realização de questionários com os discentes referentes ao papel da leitura literária, além de entrevistas com o coordenador escolar, o bibliotecário e os docentes da instituição, a fim de saber a visão dos educadores da comunidade escolar em relação à temática, em que apoiados sobre conceitos de leitura, destacam a importância de despertar ou melhorá-la nas escolas em geral.

Palavras-chave: Leitura; Letramento Literário; Formação Leitora.

ABSTRACT

Based on the premise that reading is an instrument capable of changing an individual in society, and that school is the ideal space for acquiring and improving the reading habit, this work aims to analyze the importance of reading for the formation of critical and carry out the necessary intervention to develop the reading skills through literary literacy. For that, it is necessary to understand reading not only as a decoding of symbols, but as a social action. The theoretical referential support is based on the conceptions of authors such as Perrone-Moisés, Lajolo and Zilberman, Rildo Cosson, Magda Soares, Paulo Freire, Angela Kleiman, among others, for addressing axes that permeate teaching practice and for offering guiding principles for the production of the study and analysis of the theme. To carry out this study, an action research was carried out during the Portuguese Language classes of a class in the fifth year of Elementary School at a public school in the city of Lajedo-PE, and an intervention plan was drawn up with the purpose of providing students with an approach to reading appropriate to the reader's training stage, with a project of reading activities inside and outside the school that contributed to the enjoyment and to the construction of an emancipatory and humanistic critical knowledge, as the documents assume that guide the pedagogical practice. For the collection and analysis of the data, observation of reading practices, verification of documents, reading follow-up files, and questionnaires with students regarding the role of literary reading were used, in addition to interviews with the school coordinator, the librarian and the teachers of the institution, in order to know the view of the educators of the school community in relation to the theme, in which supported by reading concepts, highlight the importance of awakening or improving it in schools in general.

Keywords: Reading; Literary Literature; Reading Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	19
1. LEITURA E SOCIEDADE	19
1.1 Breve evolução histórica da leitura.....	19
1.2 Relevância da formação leitora na sociedade contemporânea.....	24
1.3 A leitura como forma de se contrapor as estratégias de persuasão no discurso	30
1.4 Concepções fundamentalistas de leitura.....	33
1.5 Leitura: Alfabetização e Letramento Literário.....	36
CAPÍTULO 2	41
2. O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA	41
2.1 Desafios na formação do leitor: o espaço e o papel da escola.....	41
2.2 A leitura em sala de aula.....	44
2.3 O aspecto legal e as orientações curriculares para o ensino de leitura e literatura.....	47
2.3.1 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	48
2.3.2 O que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	50
2.4 Da leitura impressa à digital: A literatura no advento da internet e da cultura tecnológica.....	53
CAPÍTULO 3	60
3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E SEUS CONTEXTOS: O ENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	60
3.1 Contexto da pesquisa: os sujeitos e o campus de investigação	60
3.2 Descrição metodológica da pesquisa.....	61
3.2.1 1ª Etapa da intervenção: problematização sobre o que se sabe quando o assunto é leitura - coletando dados e traçando perfis.....	62
3.2.3 2ª Etapa da intervenção: operacionalização da sequência didática para formação do leitor crítico via letramento literário	63
3.2.3 3ª Etapa da intervenção: procedimento de análise de dados.....	65

CAPÍTULO 4	66
4. ANÁLISE	66
4.1 Perfil dos alunos: suas concepções e práticas de leitura e letramento literário...	66
4.2 Perfil docente de Português: a visão do leitor/professor	84
4.3. Perfil da “bibliotecária escolar”: Contribuições para a formação do hábito leitor do aluno	90
4.4 Perfil coordenadora escolar: Um olhar pedagógico sobre o ensino de leitura e suas contribuições para a formação cidadã discente	94
4.5 Resultados da aplicação da proposta de intervenção e relato de experiência...97	
4.6 Efeitos da intervenção didática em sala de aula: resignifiicação da leitura e do letramento literário.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	122

INTRODUÇÃO

Podemos caracterizar o ensino de leitura como um instrumento cultural para formação crítica do indivíduo que, a partir do hábito leitor, torna-se capaz de compreender o mundo a sua volta e construir, desconstruir e ressignificar discursos, mais do que meramente decodificar símbolos e sinais gráficos. Através da leitura, e muito mais do texto literário, é possível fazermos a internalização das informações e por meio desta adquirirmos a habilidade de ver as coisas com novos significados, novas perspectivas, além de nos apropriarmos da realidade na qual estamos condicionados.

Partindo do pressuposto de que a leitura é um processo no qual o leitor participa ativamente na construção do sentido do texto, é preciso formar leitores competentes, leitores capazes de compreender o que leem. Que estabeleçam relações entre os textos e que utilizem suas experiências de mundo para compreensão do que estão lendo.

Na perspectiva da leitura para o desenvolvimento humano, aquilo que se lê assume um papel de destaque, por neste se encontrar determinantes que colaboram para o surgimento do sujeito questionador enquanto agente transformador da realidade.

Dessa maneira, pensando a formação leitora como construção de conhecimento, seja ele científico, filosófico ou empírico, nascido tanto através da relação do ser humano com o seu cotidiano, como também baseado nas reflexões e especulações que este faz sobre todas as questões imateriais e subjetivas construídas devido a capacidade racional de reflexão, é possível interpretar a realidade, tornar-se mais analítico e apto a julgar, a exigir, a se impor como cidadão.

Ao longo da história, a informação foi usada como uma “arma” fundamental para o desenvolvimento do homem em todos os segmentos, desde o início da evolução das civilizações, principalmente, pelos gregos, que muniam-se da arte da retórica para fazer seus discursos de convencimento. Assim, a leitura foi um elemento que influenciou o desenvolvimento da sociedade em que vivemos e uma das grandes responsáveis pelas transformações ocorridas, sejam elas de cunho social, cultural ou tecnológico. Hodiernamente, ler é fundamental para o crescimento de um indivíduo perscrutador, capaz de ver e compreender o mundo. A leitura nos possibilita uma

atitude reflexiva, que permite que aprofundemos nossas compreensões sobre o que nos cerca, para podermos agir diante das diversas situações. Consoante refletido por Chartier (1999, p. 123):

A leitura deve ser entendida como um processo que conduz à transformação dos indivíduos inseridos em um meio social. Trata-se, na verdade, de uma [...] prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros.

O ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, hoje acontece em todos os lugares. Além dos textos que o indivíduo tem acesso, ele ainda recebe muitas informações, e de maneiras variadas, através de cartazes, placas, jornais, TVs, revistas etc. e ainda, com a evolução tecnológica nos últimos anos, através da internet. A prática de leitura está presente em nossa vida desde o momento que começamos a perceber o mundo, nos momentos em que tentamos compreender as coisas que estão a nossa volta, ou seja, somos leitores o tempo inteiro e muitas vezes sem perceber.

A leitura é um instrumento capaz de mudar a vida de um indivíduo em sociedade, como também, favorecer a transformação social e intelectual dele em diversos setores, analisamos que através dela fazemos a internalização das informações e por meio desta adquirimos a habilidade de ver as coisas com novos significados, novas perspectivas, além do que a leitura é uma forma de nos apropriarmos da realidade na qual estamos condicionados.

Para aprofundamento de algumas reflexões se partirá da ideia de que:

Em si, ler não é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural da ação. A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor. [...] Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, letra por letra, palavra por palavra. Trata-se necessariamente da compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (PCNS, 1997, p. 53 – 55).

Ler é compartilhar, atribuir, descobrir significados, é enriquecimento mútuo, em que de certa forma o texto original desaparece, pois cada leitor o vê com interpretações diferentes. Diante disso, fixaremos nossas observações e análises não apenas em uma leitura superficial, decodificadora, mas naquela que proporciona um desenvolvimento da capacidade do leitor em poder utilizar essa leitura em seu

cotidiano, enriquecendo não só seu vocabulário, mas principalmente seu modo de ver o mundo.

Segundo Freire (1994, p.11) “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Cada leitor construirá suas interpretações a partir de suas experiências de mundo, de sua bagagem cultural e social. O contato com textos diferentes possibilita um crescimento intelectual ao indivíduo, abrangendo seu campo de visão.

A compreensão da leitura como uma conquista e um direito do cidadão parte do pressuposto de que ela oferece uma autonomia ao sujeito leitor, que vê nas suas práticas de leitura não só um momento de prazer e de lazer, mas um momento de construção de si mesmo, de mudança, de engrandecimento de um ser que pensa e age diante das situações cotidianas.

Nessa perspectiva, saber ler é indispensável para que o indivíduo exercite sua cidadania, na construção e reconstrução da sociedade, devendo assumir uma atitude ativa, refletindo sobre os acontecimentos diários, indagando sobre os problemas existentes e propondo soluções, buscando informações cada vez mais abrangentes.

Perante o assunto em questão, na sala de aula o ato de ler não deve ser um exercício chato, sem sentido, apenas para cumprir com as atividades escolares. A leitura precisa fazer sentido, ser interessante e adequada, por isso, devemos desafiar os nossos alunos a perceber que ela modifica o mundo, transforma pessoas e liberta da ignorância. E para isso, é preciso entrar em contato com diversos textos, sobre os mais variados assuntos, além daqueles que trazem-lhe prazer, despertam sua curiosidade e suprem suas necessidades.

Conforme Kleiman (2002, p.15) “devemos ter paixão pela leitura”. É fundamental que esta nos dê satisfação e nos motive a cada momento. Em concordância com Bellenger (1978 *apud* Kleiman, 2002, p.15):

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer.

A essa reflexão acrescenta-se que é preciso despertar nos alunos esse desejo, essa paixão, para tentar sanar a aversão existente por parte de muitos em relação a leitura, buscando assim melhorar o crescimento de cidadãos indagadores e de visões de mais amplitude. Corroborando com Bordini (1978 *apud* Cosson (2014, p 45) “a leitura literária precisa ser uma prática significativa para o aluno”:

A tarefa de uma metodologia voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação.

A partir dessas observações e muitos questionamentos, embasadas em algumas teorias, busca-se à reflexão sobre a deficiência da prática leitora discente da rede pública de ensino, em especial, no quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola situada no município de Lajedo-PE, no que diz respeito ao valor que estes atribuem a leitura e o que esta significa e acrescenta para eles, em especial a literária.

Além disso, faz-se necessário a análise de diferentes leituras e gêneros textuais que explorem a diversidade dos sentidos, em variados contextos da língua falada e escrita, como poema, piada, entrevista, texto de opinião, e em diferentes configurações: orais, escritos, em vídeos, numa prática diversificada de leitura direcionada à criança e ao adolescente leitor, no intuito de perceber a influência que esses textos alcançam com pessoas de pensamentos e perspectivas distintas, para, com isso, contemplar o objetivo de despertar e enfatizar a importância da leitura.

Nesse sentido, a discussão aqui apresentada é composta por quatro capítulos. O primeiro é o da fundamentação teórica, norteado pela discussão a respeito da leitura na sociedade em geral, subdivididos em cinco subcapítulos: o primeiro traz um resgate do surgimento leitor apresentando discussões sob o viés histórico; o segundo retrata a relevância da formação leitora na contemporaneidade; o terceiro identifica o discurso como dispositivo de poder; o quarto demonstra algumas concepções fundamentalistas de leitura, e o quinto destaca a leitura e a literatura lançando desdobramentos em letramento literário e alfabetização.

No segundo capítulo encontra-se o referencial teórico direcionado ao lugar da leitura na escola, subdividido em quatro subcapítulos: o primeiro deles observa os desafios do leitor, o espaço e o papel da escola; o segundo analisa como anda a

leitura em sala de aula; o terceiro apresenta o que dizem as orientações curriculares para o ensino de leitura e literatura a partir dos documentos legais da Base Comum Curricular (BNCC) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); o quarto discute como vem sendo trabalhada a leitura com o advento da internet e das redes sociais.

No terceiro capítulo apresentamos os pressupostos metodológicos e seus contextos e o encontro entre a teoria e a prática, apontando para a proposta de intervenção desenvolvida em sala de aula. Nele salientamos, de forma complementar, a fundamentação da pesquisa, com discussões teóricas que não foram apontadas nos capítulos progressos, subdividindo o foco das reflexões em dois momentos distintos de modo ampliar o contexto da pesquisa com seus sujeitos e o seu espaço de desenvolvimento, aplicações da fundamentação da investigação e coleta de dados.

No quarto capítulo, constam os resultados e as análises do que consideramos pertinentes para responder os questionamentos levantados durante a pesquisa. Neste momento foi identificado como o que propomos interferiu no aprendizado dos alunos, o resultado alcançado e as interpretações qualitativas sobre o trabalho desenvolvido.

Por fim, traremos as considerações finais que remetem as reflexões abordadas no decorrer da discussão dessas páginas com contribuições e desafios encontrados no processo para a formação do leitor crítico.

Defendemos aqui que a escola e a sociedade precisam caminhar juntas para que se desenvolvam práticas eficazes de ensino. E que todos os professores, não só os de Língua Portuguesa - já rotulados como os únicos a quem cabe o dever de ensinar a ler - atentem para a relevância de despertar a leitura de uma forma ampla que possibilite a compreensão do indivíduo, não só como sujeito alfabetizado, que sabe ler e escrever, mas como sujeito que age e participa na construção da sua realidade.

É esperado que os resultados e informações da pesquisa venham possibilitar uma percepção do "chão" da sala de aula e das dificuldades que os alunos sentem, no que compete ao ensino em foco. Para que assim, percebendo a importância e a maneira como a leitura deve ser trabalhada, o educador possa melhorar seus métodos de ensino, buscando formar leitores e escritores competentes, capazes de se sentir autores de sua própria história, vendo nela um objeto de enriquecimento cultural e social.

CAPITULO 1

1. LEITURA E SOCIEDADE

Neste capítulo, serão apresentadas discussões sobre a leitura sob três perspectivas. Primeiramente, na concepção historiográfica, um breve panorama da evolução histórica e cultural da leitura na sociedade e, por conseguinte, política, com sua relevância para formação leitora e cidadã na contemporaneidade, e de como ela se processa na relação texto-autor-leitor de forma a garantir que o leitor participe ativamente do mundo da cultura letrada, podendo assim interferir nela. Em seguida, será abordada a leitura e sua contribuição nas estratégias de persuasão no discurso textual, e as concepções fundamentalistas de leitura textual, de mundo e literária, além de enfatizar a centralidade do leitor na construção de sentidos do texto literário.

Por fim, será exposto uma discussão sobre leitura, alfabetização e letramento literário, destacando o conceito de letramento como proposta de contribuição para um contato expressivo com a literatura e, conseqüentemente, para a formação do leitor. Essas discussões são primordiais para se propor qualquer intervenção que vise, inicialmente, formar leitores assíduos e, posteriormente, críticos e reflexivos, posto que a concepção de leitura aparece como essencial para se pensar em métodos e/ou estratégias de abordagem de leitura.

1.1 Breve evolução histórica da leitura

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres. (MARTINS, 1994, p. 22)

Desde os primórdios o homem pleiteia ser livre e busca o domínio do conhecimento através de pesquisas, estudos e experiências cotidianas, tornando a leitura e a escrita meios fundamentais e indispensáveis nessa busca, um fator que levou a revolução da comunicação. Como um ser racional, dotado de inteligência e de pensamento, o homem adquiriu habilidades que nenhum outro ser possui, criando maneiras e instrumentos diferentes para garantir sua sobrevivência, além de

desenvolver também sua capacidade de comunicação, primeiro através da linguagem oral, depois através da linguagem escrita

O processo da escrita teve início na Suméria por volta de 3.100 a. c., região onde hoje se localiza o Irã e o Iraque, na antiga Mesopotâmia, registrando-se os primeiros ensaios da escrita, através de gravuras em pedras e cavernas, que mais tarde foi chamado por estudiosos de pictografia, sendo a Mesopotâmia considerada a primeira civilização a produzir a escrita propriamente dita, o que tornou o processo educativo mais formal (GILES, p. 6, 1987). Nesta região, as florestas eram parcas, mas em compensação havia muita água. Os recursos existentes foram muito aproveitados, e os povos faziam blocos de argila, como almofadas, para escrever.

Figura 1: Pequena placa sumeriana (detalhe), Província de Telo, Mesopotâmia por volta de 2360. A.C, museus do Louvre



Fonte da imagem: JEAN, 2002, p.15

Figura 2: Pequena placa de Uruk (detalhe), Séc. IV a.C., Mesopotâmia, Museu do Iraque, Bagdá



Fonte da imagem: JEAN, 2002, p.13

No decorrer dos anos aperfeiçoaram suas técnicas e outras fontes de exploração, como a madeira, peles de animais e metal, que foram usadas por muito tempo até o surgimento do papiro, que com o desenvolvimento da tecnologia, posteriormente, nos deu o papel. Segundo Giles (1987, p. 6):

É quase impossível exagerar a importância utilitária da invenção da escrita, pois esta, através de símbolos, permite aumentar extraordinariamente a carga de informações disponíveis ao indivíduo e à sociedade. Porém, mais importante ainda, permite à sociedade conservar o passado coletivo de forma estável. Até esse momento, transmitiam-se as tradições e os costumes da sociedade oralmente. A preservação de todo o patrimônio cultural dependia tão-somente da memória. A palavra escrita veio fixar o acontecimento, tornando-o menos vulnerável à perda acidental, aumentando as possibilidades de ser transmitido às gerações futuras, minimizando também a possibilidade de deturpações.

Na antiguidade, as informações e conhecimentos eram transmitidos oralmente, pois era difícil a publicação de textos, ficando os leitores sem muito contato com as obras para reconstruírem seus significados. Os mestres passavam seus ensinamentos através dos diálogos e os alunos tinham que estar atentos para compreender o que lhes era ensinado.

Nesse tempo a leitura, assim como a escrita, era restrita a alguns privilegiados, por exemplo, a Grécia Antiga, apesar de ser uma sociedade constituída como ágrafa, teve uma cultura destacada por sua relevância na oralidade como forma de se conectar com o conhecimento, que restringia-se aos filósofos e aristocratas, enquanto em Roma a escrita tornou-se uma forma de garantir os direitos dos patrícios às propriedades.

Na Idade Média, uma minoria era alfabetizada, sendo as igrejas, os mosteiros e as abadias praticamente os únicos centros da cultura letrada. Nos mosteiros e abadias medievais encontravam-se as únicas escolas e bibliotecas da época, sendo lá que se preservavam e restauravam textos antigos da herança greco-romana, como retrata Canfora (1989a: 936):

Com o cristianismo, houve uma maior democratização da leitura no Império Romano (próxima àquela sonhada por utopistas atenienses muito tempo antes). Porém, essa alfabetização - não intencional, no sentido que não fora conduzida pelos sábios e estudiosos - estava intrinsecamente ligada à difusão do Novo-Testamento, sendo considerada até mesmo perigosa, já que os leitores agora não eram apenas os cidadãos, mas qualquer pessoa, inclusive colonos, camponeses e bárbaros.

Nem todas as pessoas possuíam o acesso a leitura, ficando a mercê dos que naquele momento detinham o saber. Na Idade Média, a leitura, com um caráter mais religioso, passou a ficar restrita aos clérigos, que acreditavam ser desnecessário ensinar a ler aqueles que não pretendiam seguir a vocação religiosa, passando assim a monopolizar as obras existentes e as que seriam transcritas. Por muitos anos a igreja passou a “condenar” aqueles que contestavam o que estava nas sagradas escrituras.

Como aborda Rauber (2008):

Com a crescente escrituração e estratificação da sociedade, à casta sacerdotal, devem-se o primeiro sistema de ensino formal, motivado pela necessidade da formação do sacerdote escriba – guardião da ordem religiosa – o qual passa a ser o encarregado da administração da sociedade. [...] O novo sistema escolar será reservado aos filhos das classes que detêm o poder, portanto, não sendo nem universal nem tampouco compulsório. O processo educativo dedica-se à conservação e continuidade do sistema sócio-político e dos valores vigentes nas classes que detêm o poder. O conteúdo do ensino será diretamente vocacional, moral e didático. A capacidade de ler e escrever confere àquele que a possui certo ar de mistério, pois, apoiadas em sanções religiosas, a autoridade da palavra escrita a torna invulnerável.

A grande revolução da leitura localiza-se, segundo Chartier (1999), a partir do século IX, nos mosteiros, e a partir do século XIII, nas universidades europeias e daí para a sociedade leiga. Em essência, é a leitura silenciosa a grande mudança no modo de ler que Chartier identifica como revolucionária. Assim, para Chartier, a revolução na leitura precedeu a revolução no livro.

No Brasil colônia não foi diferente só aos portugueses que aqui aportaram, aos senhores de engenho e a seus filhos ou às pessoas ligadas a administração da colônia, aos jesuítas e ao clero, era assegurado o direito de ler. Por um longo período continuou assim, quase não existiam livros nem escolas primárias, pois os escravos eram excluídos e as mulheres recebiam uma educação geral, voltada para atividades domésticas. Durante a colonização as aulas eram feitas nos engenhos, ministradas, em geral, por sacerdotes. Em relação a isso, Bastos (1982, p. 92) afirma que:

De 1800 a 1807 o Brasil mudou pouco em vários setores e, no ensino, nós continuávamos a trabalhar com a gramática de Reis Lobato, imposta por D. José I, rei de Portugal, que a exigiu não só na metrópole, mas em todas as suas colônias. A partir de 1808, começaram mudanças que se tornaram contínuas até praticamente o fim do século. Nesse ano, a coroa portuguesa mudou-se para o Brasil, para fugir da perseguição dos franceses comandada por Napoleão Bonaparte. Tal fato aparentemente comum trouxe modificações

para a língua falada no Brasil e, também, trouxe à tona o significado de nacionalidade e de independência.

Diuturnamente os povos portugueses que possuíam mais conhecimento letrado, seja ele oral ou escrito, dominavam aqueles que não o possuíam, impondo-lhes suas ideologias e culturas. Porém, durante o século XI, com o crescimento das zonas urbanas, das atividades comerciais e a necessidade de instrução para a população, a igreja e muitos dominadores foram perdendo o espaço e poder que até então detinham, e os “leigos” passaram a ter de forma mais ampla acesso à leitura e à escrita.

A difusão ainda maior do gosto pela leitura veio com a invenção da imprensa, no século XVI, o que aumentou, consideravelmente, o número de leitores, uma vez que a leitura era monopolizada por uma classe dominante da igreja e da monarquia, principalmente. Com isso, também o modo de ler passou por metamorfoses, saindo de hábitos mais intensos, com a leitura constante das Sagradas Escrituras, para hábitos mais extensos, em que os leitores passaram a buscar mais novidades e textos diferentes. Para Silva (2009, p.172):

O livro marcou todo segundo milênio com sua presença e, a partir da invenção da Imprensa, no século XVI, tornou-se o mais importante meio de transmissão e preservação de saber. A multiplicação dos livros pela impressão com as características de Gutenberg possibilitou a multiplicidade das bibliotecas e a democratização do acesso ao saber. O final do século XX, contudo, trouxe a cena o computador, a princípio sofisticado e caro, e que hoje entra no cotidiano de boa parte da população. Chegando às escolas públicas, o computador cumpre um percurso que vai da elitização a democratização semelhante ao das bibliotecas, que saíram dos mosteiros e chegaram ao alcance do povo. Mas será que ele não vai tomar o lugar do livro, como as impressoras tomar o lugar dos monges copistas? Ainda existe futuro para o livro da biblioteca?

Chartier argumenta que a apropriação dos textos é que daria meios para conceber leitores: após a criação da imprensa e a difusão da leitura, os materiais impressos democratizaram o acesso ao conhecimento, o que teria formado, neste caso, uma representação da “função leitor” (Chartier, 1999, p. 79). É possível notar melhor essa função quando o autor discorre sobre a mudança estrutural do suporte da leitura: a passagem do texto impresso para o texto digital, por exemplo, está reconduzindo o contato do leitor com a palavra. A tecnologia, neste caso, dá maior liberdade ao leitor, fazendo com que manipule o texto de forma a interferir até mesmo na sua autoria, (Chartier, 1999, p. 80).

Nas palavras de Damton (1989, p. 212):

A leitura não se desenvolveu em uma só direção, a extensão. Assumiu muitas formas diferentes entre diferentes grupos sociais em diferentes épocas. Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda, simplesmente, para se divertir.

Sob esse prisma, a leitura foi um elemento que influenciou fortemente o desenvolvimento da sociedade, e uma das grandes responsáveis pelas principais transformações nela ocorridas.

Ler e escrever são fundamentais para o crescimento de um indivíduo pensante, capaz de ver e compreender a realidade a sua volta. Através da percepção de mundo, é possível interpretar o vocábulo e assim ter a leitura global precedentemente feita, com atitude reflexiva, permitindo o aprofundamento da compreensão sobre aquilo que nos cerca, nos permitindo agir diante das mais diversas situações.

1.2 Relevância da formação leitora na sociedade contemporânea

[...] transportei-me para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armar, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras sem saltar uma única e me contava a história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas (...) fiz com que me surpreendessem _, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como catecúmeno; ia a ponto de dar a mim mesmo aulas particulares; eu montava na minha cama de armar com o Sem família de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler. (VERNE, 1980, p.15)

Diante de tantas mudanças, sejam elas de cunho social, cultural ou tecnológico, se faz necessário a discussão acerca de uma atividade indispensável na escola e fora dela: a leitura. Não somente a decodificação de símbolos linguísticos, mas também a compreensão dos diversos sentidos que a leitura traz, bem como do valor que exerce na sociedade, além da influência que ela desempenha na escrita.

O ato de ler, antes restrito a ambientes fechados, nos dias de hoje ocorre nos mais variados ambientes. Além dos textos em formatos mais tradicionais que o indivíduo possui, ele é bombardeado por diversas informações através de diferentes

aparatos que requerem leitura, como cartazes, placas, outdoors, jornais, TVs, revistas, etc. E nos últimos anos, com os avanços da tecnologia, o contato com textos da internet são cada vez mais frequentes.

Desde a tenra idade o indivíduo passa por inúmeras situações que, certamente, exigem estudo e domínio de suas opiniões. E estes conhecimentos e opiniões, indubitavelmente, constroem-se a partir da interação desse indivíduo com o mundo e com os diversos tipos de texto que lê. E aí pode-se se questionar: qual o papel da leitura no exercício da cidadania? Em primeiro lugar é importante que entenda-se o conceito de cidadania.

Nas palavras de Silva (2009):

Etimologicamente, cidadania é uma palavra relativa a cidadão, ou seja, habitantes na cidade. E, desde suas origens, sempre teve uma conotação política. Possivelmente, uma das primeiras definições de cidadão seja de Aristóteles, que declarou ser “aquele que tem o poder de participar da administração judicial ou da atividade deliberativa do Estado”, noção que, abstraída a divisão social entre homens livres e escravos, defendida pelo filósofo em sua sociedade ideal, aproxima-se bastante do que hoje entendemos como democracia. Esse papel ativo do cidadão dentro da sociedade que se mantém até hoje, a marca da cidadania, estatuto- ou contrato- que implica, de um lado, a submissão a autoridade e a lei, e de outro, o exercício do direito na relação entre o cidadão e o Estado. Ainda hoje, a definição de cidadania, segundo registra o dicionário de ciências sociais, coincide com a do filósofo grego: “é [o] estatuto oriundo do relacionamento existente entre uma pessoa natural na sociedade política, conhecida como Estado, pela qual a pessoa deve obediência e a sociedade ele deve proteção [...] baseado na regra da lei no princípio da igualdade”.

A leitura é o instrumento que possibilita a formação do cidadão e consequentemente a construção da cidadania, já que por meio dela o indivíduo terá a possibilidade de construir novas relações com as informações presentes no espaço global de uma forma dinâmica, crítica e autônoma.

Numa compreensão mais ampla da aquisição das habilidades de leitura e escrita e principalmente da prática social destas habilidades, toma-se o termo letramento que, segundo demonstrado por Soares (2005), é diferente de alfabetização. Desta forma, a leitura nos coloca em um mundo maior de conhecimentos e significados.

Foucambert (1994, p.5) reverbera a ideia de que:

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.

Diante do conceito de alfabetização, processo pelo qual se passa para aprender a ler e escrever, além de outras técnicas como, por exemplo, segurar o lápis, escrever de forma horizontal, podemos perceber que a escola vê a alfabetização e, por conseguinte, a leitura e a escrita como ferramenta de estudo e de trabalho, mas não como um dos prazeres da vida.

Isto posto, é necessário se utilizar do conceito de letramento e adotar uma visão mais ampla do que seja alfabetização, para que se possam desenvolver as competências dos alunos considerando quem eles são socialmente. Pois, do que adianta alfabetizar, ensinar a ler e a escrever, se os discentes não possuem condições financeiras para adquirir um livro, uma revista, etc.? Sem desconsiderar a obrigatoriedade da alfabetização, de promover o ensino da leitura e da escrita, é necessário que a escola considere o meio social de seu aluno, disponibilize recursos necessários, como livros, um bom ambiente, etc., para que haja a sua inserção no mundo letrado.

Enquanto para as pessoas de classe favorecidas a leitura é ato de aprendizagem, de lazer, para as pessoas de camadas populares, muitas vezes, é um processo de modelagem, de aceitação da cultura e dos modos de outrem.

Na compreensão de Soares (2005, p.22):

Aprender a ler e escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político.

Para Gadotti (1995, p.93) a leitura também é uma prática social na qual o indivíduo reconstrói-se:

“Platão dizia que, ao se escrever, *sempre* está presente o 'outro' (leitor). Se esse 'outro' já está presente no *ato de escrever*, o *ato de ler* é um ato complementar do ato de escrever. Ler, portanto, é um *ato social*. A leitura é um ato solidário com esse outro, que é autor. O leitor, ao ler, torna-se *co-autor*, interpretando, interrogando e refletindo o texto. Ao terminar o texto o autor e o leitor são a mesma coisa, já que o autor torna-se leitor do seu texto e pode também criticá-lo, compreendê-lo diferentemente, não compreendê-lo, interrogar-se sobre ele, etc. É verdade, a leitura é também um *ato pessoal*, mas com um *sentido coletivo*, que se inicia com esse encontro entre autor e leitor”.

A instituição escolar é, sem dúvida, um ambiente de socialização, em que os alunos, diariamente, são colocados em situações variadas, o que possibilita a estes a percepção e o envolvimento com o meio, o que pode e deve ser aproveitado pela escola para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas em sala de aula, podendo facilitar as habilidades de leitura, letramento literário e produção textual.

Segundo Kleiman (2002, p.30):

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe.

Em virtude da pluralidade no meio social do ambiente escolar, o aluno está em contato constante com a leitura e a escrita, seja em momentos em que lhe é sugerido para participar de um grêmio estudantil e ele tem que colocar em prática seus conhecimentos sobre política, sobre campanhas, sobre entrevistas ou até mesmo em um recital ou uma exposição de ciências. A escola tem que propiciar momentos de mais interação entre os alunos, buscando aproveitar o convívio e as relações sociais que possuem, a fim de formar alunos capazes de compreender o ambiente que os cerca, as relações que praticam e, sobretudo, o valor da leitura em uma sociedade cada dia mais exigente e ao mesmo tempo excludente.

Conforme Kuenzer (2002, p. 101), “leitura, escrita e fala não são tarefas escolares que se esgotam em si mesmas; que terminam com a nota bimestral. Leitura, escrita e fala – repetindo – são atividades sociais, entre sujeitos históricos, realizadas sob condições concretas”, favorecendo a formação sócio-cultural, intelectual e reflexiva dos alunos.

Parafraseando Brandão e Michelitti *apud* Chiappini (1997, p. 22), a leitura é um ato de cidadania que exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilize seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), sendo capaz de preencher os vazios do texto, que não se limita à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele inseridas.

Partindo desse princípio, percebemos a premência de se trabalhar com os alunos leituras que norteiem seu posicionamento e que sejam capazes de “formar” um leitor reflexivo que compreenda as entrelinhas do texto, estabelecendo relações com o autor e preenchendo os espaços que possivelmente possam surgir no ato de ler.

A prática de leitura está presente em nossa vida desde o momento em que começamos a perceber o mundo, nos momentos em que tentamos compreender as coisas que estão a nossa volta, ou seja, somos leitores o tempo inteiro e muitas vezes sem perceber. Como observa Yunes (1994, p. 180):

Lemos antes de escrevermos e lemos, portanto, mais que palavras, lemos o mundo, com códigos muito sutis desentranhados da experiência e da reflexão quase intuitivamente a princípio.

A comunicação manifestada de diversas formas tem hoje possibilitado aos indivíduos um contato maior com a leitura e, conseqüentemente, com a composição textual, sejam eles orais ou escritos. No cotidiano produzimos textos o tempo todo, seja conversando com amigos, com familiares, com professores, ao falar de um filme, uma música, etc. E a maioria do que produzimos é oral. Sabemos produzir conteúdos antes mesmo de aprendermos a escrever.

O uso da linguagem é tão importante que se divide a história em antes e depois do surgimento da escrita. Não que os nossos ancestrais não se comunicassem, mas eles usavam para isso outros meios, como a pintura. Só depois da escrita é que eles ampliaram sua habilidade comunicativa e socializaram seus registros sobre a cultura, suas descobertas, emoções e suas visões sobre o mundo. Os documentos nos mostram fatos vividos, criados para compreensão da realidade e de si.

Em consonância com o que tece Silva (1981, p. 45):

Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

A partir do que retrata Silva (1981, p. 45), acredita-se e reafirma-se o posicionamento da relevância do ato de ler e de exercê-lo, que está baseado no fato do homem se colocar no mundo por meio do controle da palavra. Comando esse que também pode ser uma forma de soberania, posto que através do conhecimento viabiliza-se o uso da lábia como um instrumento de influência que desenvolve-se de

maneira positiva ou negativa, podendo ser acrescida, por exemplo, de persuasão, originalidade e dissimulação. Para Riolfi (2014, p. 48):

Ao estabelecer uma igualdade entre ler e decifrar as letras do texto, essa encenação de ensino acaba por favorecer a manifestação da formação do indivíduo “crítico e participativo”, o que se tornou um dos objetivos educacionais atuais. O rótulo esconde a precariedade da leitura dos alunos que conseguem tão-somente emitir uma opinião destituído de nuances interpretativas. O que se vê é uma formação de decifreadores e, com alguma sorte, comentaristas de textos. Acreditamos na necessidade de ensinar o aluno a mobilizar seu repertório de conhecimento sobre a língua, de modo que ele possa, com propriedade, aproximar-se do texto estudado. Isso não exclui a possibilidade de o aluno se posicionar sobre o que leu, mas aponta a importância da separação dessas instâncias. Seria leviano opinar sobre algo que não foi plenamente compreendido.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização e associada, sobretudo, a certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento de ação contra as diversas formas de hegemonia e dominação presentes no contexto social (FREIRE 2009).

Na visão de Seffner (2004), a leitura torna os sujeitos críticos, ativos no processo de modificação e desenvolvimento da sociedade. Ainda, segundo Freire (2009), fica claro que a leitura viabiliza progresso pessoal, que, por sua vez, ocasiona otimização e transformação no meio onde o indivíduo atua.

Nesse momento, pensando na leitura como uma ação social e compreendendo-a como uma conquista e um direito do cidadão, parte-se do pressuposto de que ela oferece uma autonomia ao sujeito leitor, que vê nas suas práticas de leitura não só um momento de prazer e de lazer, mas um momento de construção de si mesmo, de mudança, de engrandecimento de um ser que pensa e age diante das situações cotidianas.

Nesse enredo, nota-se que a leitura estabelece uma estratégia para construir aprendizado. A esse respeito, Silva (1981) nos ensina que a leitura representa um ato do conhecimento, uma vez que possibilita a percepção e a compreensão sobre as relações existentes no mundo. Tal prática, segundo Martins (1994), gera aprendizado, que, por sua vez, condiciona a ampliação de horizontes ao leitor, de modo que ele compreenda seu universo e estabeleça reações interventivas de mudança.

Desse modo, saber ler é indispensável para que o sujeito exercite sua cidadania, na construção e reconstrução da sociedade, devendo assumir uma atitude

ativa, refletindo sobre os acontecimentos diários, indagando sobre os problemas existentes e propondo soluções, buscando informações abrangentes de forma a deixar de proporcionar a experiência de subordinação e, ainda mais, que a leitura possa ser brandida como uma arma de resistência à dominação do conhecimento da cultura letrada que além de fortalecer preconceitos gera espaços de exclusão social.

Em uma época em que se dá muito valor à oralidade, em diversos momentos de interação, sobre diferentes aspectos, torna-se fundamental para qualquer pessoa saber expor corretamente suas ideias, pela oralidade ou escrita, e argumentar satisfatoriamente, sendo isso fator inquestionável no desenvolvimento crítico de um indivíduo dentro de um determinado grupo.

1.3 A leitura como forma de se contrapor criticamente às estratégias de persuasão do discurso

Desde o início da evolução das civilizações ocidentais, principalmente, pelos gregos, sabe-se a grande importância que a leitura possui, o que ela oferece e o poder de persuasão desta, ou seja, a leitura denota percepção, clareza, sendo, portanto, uma arma, fonte de poder e de manipulação usada como munição para a arte da retórica de fazer discursos de convencimento. Vale lembrar que retórica não é persuasão, mas pode revelar como se persuadir. Conforme Aristóteles *apud* Citelli (2005, p. 10-11):

Assentemos que a Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. [...] a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir.

O ato de ler é muito poderoso, sobretudo porque o conhecimento adquirido “não muda”, “não transita”, por exemplo, uma pessoa instruída, que possui uma determinada compreensão, não pode dizer que não é mais esclarecida. Passam governos, passam comandantes, passam tecnocratas, passam ricos argentários, mas, o saber não passa. Ele é uma soma constante na história do mundo, acrescida de camadas como um enfeitado bolo de aniversário. Nunca se dirá que alguém que foi aprendiz deixou de sê-lo, exatamente porque a instrução não é um bem que se perde como o dinheiro ou o mando, a legítima ou a falsa autoridade.

Além disso, o conhecimento pode não ser estático ou imutável, o progresso intelectual exige sempre atualização, em todos os períodos da vida. Para uma pessoa pertencente à cultura letrada, em que as práticas de leitura e escrita são cada vez mais cobradas para formação individual e cidadã, deixar de ler é tão grave como deixar de se alimentar-se é a própria condição humana.

Sendo assim, essa sapiência é adquirida ao longo do tempo, do contato do indivíduo com diversos tipos de informações textuais, ou seja, diferentes leituras. Metaforicamente falando, o movimento da leitura, se comparado aos faróis de um carro, vai iluminando o itinerário diante de cada ser, mostrando novos caminhos através da união sintonizada do que já tínhamos em termos de apreensão de modo associado ao que estaremos deglutindo e transformando, mediante desse processo de absorção de um novo saber e interpretação da realidade.

Muito já se comentou sobre a importância da leitura na construção do senso crítico e decodificação da realidade. Considerando-se a leitura um meio básico para o acesso à informação, um recurso de expressão e, portanto, um dos mais importantes canais para viabilizar a participação efetiva do indivíduo na sociedade, é fundamental que se estabeleça que o indivíduo é capaz de desvendar o mundo através de leituras críticas e conscientes, de ler e compreender o mundo que o rodeia. Mas isto só se concretizará entre leitores sistemáticos e experientes.

Exige-se, portanto, como ponto de partida, um trabalho efetivo capaz de oferecer as condições primordiais para que o hábito de ler seja difundido. A constatação da realidade atual é a de desvalorização do livro e da leitura que atinge parte significativa da população brasileira - apesar dos esforços do poder público e da iniciativa privada - constituindo prática apenas para alguns privilegiados.

A leitura enquanto base do conhecimento e discernimento perante os mais variados textos, é suporte individual, arma de conhecimento contra a persuasão. A leitura torna o indivíduo apto e operante, capaz de enxergar e ampliar seu raciocínio interpretativo diante de diferentes leituras. O ato de persuadir e camuflar intenções através da língua se percebe em vários campos discursivos, até mesmo no literário, em que observa-se que não é só o poeta que finge (cria) seus mundos pelas palavras. O poeta é fingidor, finge a própria dor, não sendo preciso amar para exprimir palavras de paixão e amor sublime, como demonstra Fernando Pessoa em seu poema "Autopsicografia".

O discurso político pode, nesse sentido, ser “comparado” ao discurso religioso já que leva o indivíduo a ser convencido pela fé, predominando assim a retórica do enunciador. Por trás das palavras podemos encontrar diferentes significados, intenções e sentidos, entretanto o discurso religioso se torna incontestável se comparado com outros tipos de discursos, pois neste não há como entrar em debate, questionar, visto que o responsável por esse tipo de excerto é Deus, não tendo como interagir com este, cabendo apenas ao leitor, ou seja, ao fiel acreditar e agir de acordo com sua fé e entendimento.

Essa demanda é tida como processo de “ilusão de reversibilidade”, já que não há resposta comunicativa, podendo apenas haver interação limitada com seus intérpretes aqui na Terra, que também darão respostas que não poderão fugir ao dito por Deus. Tudo deve ser alusivo às escrituras sagradas, conforme palavra divina, não podendo assim ser contestado. O leitor acreditará no discurso de acordo com sua fé, ou caso contrário ficará sem respostas.

No ato da fala política, porém, é exposto metodicamente o que o público alvo quer ouvir, o que é encantador e suave aos ouvidos, sendo assim, o astuto candidato aclamado como pessoa “ideal”, aspirante a cargo eletivo de boas propostas (que nem sempre são cumpridas), honesto e adequado para conduzir a sociedade por um prazo de tempo, utilizando-se de artimanhas mesquinhas, criticando os de mesma espécie a fim de ascender com isso. É claro que toda regra tem exceção, mas vemos em nossa realidade tanta sujeira, tanta corrupção, que fica difícil acreditar em cidadãos comprometidos de fato com seu povo, com sua nação por assim dizer.

É justamente nesse assunto que podemos perceber o papel social da leitura como mobilizadora, como meio e processo capaz de conscientizar um povo, de transformar um meio, uma sociedade, uma realidade. A leitura denota liberdade de interpretações, porém se realizada de forma restrita, ao invés de abrir a mente e ampliar conhecimentos, passa a ser subordinadora e controladora.

Faz-se preciso difundir o quão importante e inerente é a leitura como construtora do conhecimento, como meio de libertação, uma nação iletrada pode se tornar marginalizada e ao mesmo tempo dominada. Com isso, cabe ao leitor ter “entendimento”, para não se deixar influenciar por qualquer discurso.

1.4 Concepções fundamentalistas de leitura

O que se quer deixar claro é que a literatura é sempre e inevitavelmente escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização adequada da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura.” (SOARES, 2001. p. 24-25)

Antes de tentar se conceituar o ato de ler, é necessário que se entenda e se defina linguagem. E de acordo com Koch (2001), foram construídas no decorrer da história três concepções de linguagem, a saber: 1. Como representação do mundo e do pensamento; 2. Como instrumento de comunicação; e 3. Como forma de ação ou interação.

A primeira concepção destaca a linguagem como uma maneira de representar o mundo, a realidade que nos cerca e o que pensamos sobre ela. A segunda mostra que a linguagem estaria focada apenas na comunicação, servindo predominantemente para transmitir mensagens. E a terceira afirma que a linguagem seria fruto da interação, influenciada pelo contexto linguístico e extralinguístico, pela ideologia e cultura de cada indivíduo e de todos que participam da atividade comunicativa.

Nessa terceira concepção defendida pela autora, compreende-se a linguagem não como um ato solitário, mas como um ato de troca de experiências e de informações, que permite que os indivíduos comuniquem-se e socializem-se de modo a apreenderem novas informações, processá-las e transformá-las em novos conhecimentos, partindo de conceitos já pré-estabelecidos.

Existem ainda outros estudos e concepções sobre a linguagem, mas que não fogem tanto ao que aqui se apresenta. Porém, a leitura por ser uma atividade tão complexa, é mais difícil de definir, de se conceituar amplamente e sem margens para refutações, pois esta define-se sob inúmeros aspectos, cada um com sua relevância e funcionalidade.

Barthes e Compagnon (1987, p. 184) assim a definem: "a palavra 'leitura' não remete para um conceito, e sim para um conjunto de práticas difusas". Ou seja, conceituar a leitura é algo complicado e que talvez não se realize por completo, pois se trata de uma atividade que engloba vários elementos difíceis de serem todos aqui

elencados. Mas é preciso compreendê-la como um processo de vital necessidade para o homem e para o mundo e através de algumas observações, buscar “conceituá-la”.

Contudo, antes que apresentem-se conceitos e definições acerca da leitura, é necessário que compreenda-se dois processos de informações fundamentais para realização leitora. Vários autores como (Kato 1985; Carrell, Devine & Eskey, 1989; Leffa 1996; Grabe & Stoller 2002; Solé, 1998) defendem dois tipos básicos: 1. o *bottom-up* ou ascendente e 2. o *top-down* ou descendente. O primeiro dá maior importância ao leitor, parte da menor unidade para a maior até chegar ao significado. O significado é construído pelo processo de análise e síntese das partes presentes na produção, mostrando o leitor como única fonte de sentido. Já o segundo enfatiza o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para compreensão. Os elementos textuais são integrados da maior para a menor unidade. Esse processamento é responsável pela formulação de hipóteses de acordo com as expectativas do leitor, seu conhecimento prévio e o contexto.

Kato (1985) afirma que esses tipos de processamento podem mostrar tipos de leitores diferentes, dependendo de seu comportamento em relação ao texto. Percebendo tais processos, e através de algumas investigações, sabe-se que, no transcorrer da História, temos algumas concepções de leitura, porém as mais aceitas e defendidas são: 1. Leitura como decodificação de símbolos gráficos, e 2. Como atribuição de sentidos.

Nesse sentido, Barthes *apud* Compagnon (1987, p. 184) afirma:

O ato de ler envolve-se com um conjunto de práticas - a técnica da decodificação e da prática social -, ler sempre esteve ligado às lutas políticas e sociais no decorrer da história. É ainda uma forma de gestualidade, mesmo nos tempos modernos, pois significa para o corpo uma ocupação do tempo livre com o prazer, o trabalho e o passatempo.

Define-se, portanto, duas atividades diferentes, mas necessárias e complementares para a realização desse ato. A leitura como decodificação mostra apenas a decifração de códigos escritos e a transformação dos mesmos em sons. Esse processo de decifração seria o início, o ponto de partida para o entendimento completo. Mas ler é mais que isso, englobando diversos componentes de extrema importância.

Ocorre uma diferença muito significativa entre ver e examinar, ouvir e escutar. Portanto, ler não é somente ver o que está escrito, nem atribuir a isso uma versão oral. Busca-se aqui uma opção de leitura, com uma perspectiva mais discursiva, mais abrangente. E partindo da premissa de leitura com significação, entende-se que esta se realiza enquanto forma de participação, porque nos escritos se registra diferentes experiências humanas, em diferentes contextos.

A leitura como atribuição de sentidos é um processo de construção, de comunhão entre o autor e o leitor e mais, destes com o mundo. Não é um ato solitário, em que só participam o autor e o leitor, mas sim um ato de interação em que todos os envolvidos participam na construção e reconstrução do texto. De acordo com Soares (1998, p.18):

Leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social [...] o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros...

Corroborando com Soares, Kleiman (1989) diz que a atividade de leitura é uma interação à distância entre o leitor e autor via texto. O leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto, ele procura e antecipa pistas, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões.

Portanto, não basta que o indivíduo apenas saiba ler o que está escrito, mas que compreenda o que se lê e que utilize essa habilidade para conviver em sociedade. Um leitor competente é aquele que sabe o que está lendo, sabe selecionar os textos que lê e entende que isso não é só interpretar o signo linguístico, mas aproveitar a leitura como uma forma de apreensão do conteúdo, usando as melhores estratégias de leitura para facilitar a compreensão. Em relação a isso, dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 70):

O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Fundamentando-se no modelo interacionista de leitura, que compreende a aprendizagem de leitura por meio da interação entre o leitor e seu contexto de inserção e obra, percebe-se que o educando é um sujeito em constante mutação, sujeito às influências do meio, transformando e sendo portanto agente de transformação do seu

próprio ambiente social e cultural. A esse respeito, Duran (2009, p. 4) coloca que a leitura interacionista:

[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura.

Deste modo, a leitura, enquanto interação deve ser efetiva para que haja prática social. Posto o ensino como técnica de leitura, com significado discursivo, o leitor deve produzir sentidos e formar enunciados nos variados contextos, cabendo a escola e ao o professor conduzir a criticidade.

1.5 Leitura: Alfabetização e Letramento Literário

Era uma vez uma criança... que estava na companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer. (FERREIRO, 2002, p.65).

Ao iniciar sua vida escolar, a criança começa o processo de alfabetização para que possa aprender a “ler e escrever”. Toma-se aqui o conceito de alfabetização em seu sentido próprio, como afirma Soares (2005, p. 15) “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita.”

Ainda na visão de Soares (1998):

“Alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; Já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura, e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.”

Conforme Soares (2005, p.16) “Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.” Soares (1999), enfatiza, ainda, que a adequada escolarização da literatura é aquela que direciona as práticas de leitura que ocorrem no contexto social, as atitudes e aos valores que correspondem ao tipo de leitor que está em formação, retratando o pensamento de muitos educadores brasileiros:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário. (SOARES, 1998 p. 45-46).

No entanto, o que acontece é que, muitas vezes, um aluno “sabe” ler, e escrever, mas não está alfabetizado, pois não compreende o que leu. Isso prova que ler é diferente de compreender. Para ler, são aplicadas as regras do código alfabético e extração do som das palavras, podendo até mesmo conhecer o sentido de muitas dessas palavras. Mas para compreender é preciso ir além: é preciso conhecer o conteúdo do que se lê.

Angela Kleiman define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” Kleiman (2004, p. 19).

Ao idealizar o conceito de letramento nessa perspectiva, dá-se anuência a prerrogativa de que ele insere-se na prática cotidiana, uma vez que somos leitores e escritores o tempo inteiro, mesmo sem perceber. Ao fazer-se uma lista de compras, escrever uma simples receita de bolo, nos comunicarmos por um bilhete ou escrever um recadinho numa rede social estamos realizando estas habilidades e até quem não domina ou conhece os códigos linguísticos pratica a leitura e a escrita em cada um desses diferentes contextos - o que se pode chamar de um evento de letramento.

Quem não sabe ler o código escrito, pode sabe ler os sinais visuais, interpretar os gestos, e quem não sabe registrar os signos da escrita, pode sabe contar perfeitamente uma história através da oralidade. Portanto, a leitura e escrita fazem parte de nossa vida em todos os aspectos. Conforme Rojo (2009, p. 98):

O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Por isso, hoje, não basta somente que o indivíduo tenha as habilidades de ler ou escrever, em seu sentido restrito: é necessário que este saiba fazer uso dessas habilidades. Uma pessoa pode saber ler, mas não possuir o hábito de ir a uma

biblioteca, ou seja, não se envolve com as práticas supracitadas de letramento, no entanto, como reitera Zappone (2007, p. 54):

Como as práticas de letramento e, conseqüentemente, as práticas de letramento literário são “enformadas”, padronizadas ou determinadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, nota-se que há formas de letramento mais dominantes, mais valorizadas e influentes do que outras. No caso da literatura, é evidente que as práticas de letramento literário realizadas no espaço escolar são as mais visíveis e valorizadas.

Da mesma forma, uma pessoa pode ter o domínio das técnicas da escrita, mas muitas vezes não sabe nem escrever um e-mail. É a partir daí que Soares (2005) diz que não basta alfabetizar no sentido de somente ensinar a ler e escrever, mas é preciso inserir o aluno no mundo letrado, em que ele possa fazer usos da leitura e da escrita, isto é, é preciso incluí-lo na sociedade através do letramento.

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno [...] Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita) (SOARES, E-EDUCADOR, 2005)

Ainda nesse viés, Soares (2005, p.22) destaca que:

Aprender a ler e escrever, para a escola, parece apenas significar a aquisição de um “instrumento” para a futura obtenção de conhecimentos; a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político.

É necessário que a escola não se prenda às práticas de leitura e escrita como práticas restritas, responsáveis unicamente pela aquisição e expressão de conhecimentos.

Como lembra Zappone (2013, p. 5):

No modelo autônomo, a forma de interação com o texto proposta para o estudante acaba se contrapondo e até se chocando com o modelo de interação vivenciado comumente pelo aluno na sua prática com a língua, pois, comumente, os alunos, ao chegarem à escola, estão mais acostumados a falar do que a ler.

Tal teorização implica em considerar outras formas de apreensão como forma de compreensão da realidade e de construção do mundo, podendo considerar a escrita e a oralidade literária, na qual Zappone (2013), p. 53) apresenta a definição de letramento literário, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria

seu traço de ficcionalidade, que “pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam esse tipo escrita literária”.

Considerando essa perspectiva de ensino-aprendizagem de leitura Arena (2010) apud Souza (2011, p. 149) afirma que a interação com a história e com a cultura permite que o leitor por menor que seja sua idade atribua sentido a obra literária.

Nesse enquadramento, ao tratarmos da leitura literária, o que podemos perceber é que a ela é conferida uma visão de mundo que ocupa os hiatos resultantes de sua circunscrita experiência existencial, por meio de uma linguagem simbólica. Ao exercer a função social da literatura num processo de interação obra/leitor, é forçoso ressaltar que o leitor, seja pelas lendas folclóricas, pelos mitos, fábulas ou conto de fadas, reconhece o lugar de ganhos e perdas não agindo passivamente diante do lê.

Souza (2011, p. 9-150), ao escrever sobre leitura literária na escola, defende a leitura de obras literárias para o desenvolvimento da formação leitora, visto que a literatura tem uma função humanizadora e coextensiva ao homem.

Uma proveitosa leitura literária depende muito do tipo de indivíduo e dos seus objetivos com o texto, de seus conhecimentos prévios, do ambiente sócio-cultural em que se insere, enfim, de inúmeros fatores que extrapolam o que está escrito no texto, abrangendo o que está nas entrelinhas. É uma forma de adquirir conhecimento, e o que é adquirido torna o leitor mais experiente e capaz de inferir. Segundo Lajolo (2001), outro aspecto a ser destacado na leitura é a percepção dos elementos de linguagem que o texto manipula. Isto posto, a leitura literária permite ao sujeito descobrir-se em sua função de interação com a obra.

Porém, para isso, a escola deve agenciar a “descoberta” entre leitor e texto, por meio de metodologias inovadoras e lúdicas para formar leitores não ocasionais que possam ampliar seu universo leitor, reverberando que esse leitor identifique-se na obra, sinta que sua cultura pode estar atrelada com o texto analisado. À vista disso, para a formação do leitor, é assaz relevante favorecer leitura de textos condizentes à sua realidade, pois quanto mais familiaridade o texto despertar no leitor, mais haverá predisposição para a leitura.

Segundo Kato (1985), o mero passar de olhos na linha não é leitura, porque leitura implica uma atividade de busca por parte do leitor, no seu passado, de conhecimentos, daqueles que são relevantes para compreensão de um texto, que fornecem pistas para novas inferências. Para isso, o leitor estabelecerá seus objetivos ao ler o texto e desenvolverá estratégias necessárias e adequadas para a atividade

de ler. Quanto mais se lê, mais se abrange o nível de compreensão.

O processo de leitura não é somente o mero fato de extrair informações do texto, mas também é o de ativar o conhecimento que o leitor tem em sua mente, e que ele usa enquanto lê o texto, sendo este um caminho para o letramento literário. É um diálogo entre o autor, o leitor, o texto e o mundo. Grabe e Stoller (2002, p. 11-13) dizem que quando nós começamos a ler, temos um número de decisões iniciais a serem feitas. Decisões estas que são tomadas rapidamente e inconscientemente, como procurar informações simples, passar os olhos no texto de forma rápida, aprender através dos textos, criticar e ler para obter uma compreensão geral.

Dessa forma, verifica-se que a leitura não é só uma atividade intelectual do ser humano, mas também decorre da inserção deste em determinado contexto ou espaço, do relacionamento consigo mesmo e com os outros, sendo um trabalho de linguagem e comunicação social e que os leitores fazem suas inferências, leituras a partir de seus conhecimentos prévios, construindo e reconstruindo, formulando e reformulando, aceitando e rejeitando, trazendo à tona um novo texto, muitas vezes, diferente do pretendido pelo autor.

Entendendo o processo de leitura como um artifício modificador e um dispositivo primordial para o homem agir com autonomia na sociedade letrada, como já discorremos, faz-se necessário um novo olhar para o aprimoramento das competências leitoras, visto que, a escola continua tratando a leitura como uma atividade de decodificação, em que os exercícios propostos em sala de aula apenas reproduzem aquilo que está no texto, podendo o aluno de fazer inferências e alargar seu conhecimento de mundo.

CAPÍTULO 2

2 . O LUGAR DA LEITURA NA ESCOLA

Seja em função do direito à literatura, propagado por Cândido (1995), em função do seu caráter formativo, do seu potencial humanizador, pela possibilidade de conhecimento e de autoconhecimento que propicia (e de identificação e de alteridade) ou, ainda, por permitir a expressão, a aproximação e a discussão de diferentes imaginários, valores, visões de mundo, comportamentos, impasses e utopias, a literatura reclama seu espaço na escola. (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 47).

Neste capítulo, entendendo a leitura como prática social e como responsabilidade inerente a escola - vista como a principal via de letramento na sociedade, que precisa despertar e implementar uma gama de estratégias para transformar e mobilizar a prática da leitura em algo mais presente e imbuído de significativo na vida acadêmica e social dos alunos - a priori, a discussão gravitará em torno do lugar da leitura na escola e sua responsabilidade na construção do hábito leitor. Em seguida, será demonstrado como anda a leitura em sala de aula e, na sequência, será destacado o que dizem os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de leitura e literatura. Para finalizar será exposto a leitura com a transição da condição impressa à sua nova forma - a digital - e como vem sendo recebida em sala de aula a literatura no advento da internet e das redes sociais.

2.1 Desafios na formação do leitor: o espaço e o papel da escola

“Não vejo outro caminho possível para o crescimento individual e coletivo que não passe pela leitura, no que ela tem de arte e desassossego.” (CAIO RITER, 2007)

Apontando para a contemporaneidade, observamos cada vez mais o crescimento da importância do domínio da competência leitora que vai além dos propósitos comunicativos, a leitura como alicerce que leva o sujeito leitor a construir a sua própria história. Uma indagação muito recorrente, que instiga cada vez mais a sociedade é a inquietude acerca de como vem sendo pautado o ensino de leitura e escrita na escola e de que forma vem sendo inserido o educando no universo letrado. O sentimento maior de apreensão parte da ideia de garantir efetivamente que os

estudantes sejam proficientes e aptos dentro do que exige as diretrizes para o Ensino da Língua Portuguesa, e qual a função da escola nesse processo de inserção.

Sendo assim, Prestes (2001) coloca que:

Dentre as atribuições da escola estão a de fazer com que o aluno seja competente na leitura e na escrita. E essa competência melhora o desempenho escolar e faz com que o aluno tenha sucesso nos diversos setores que a vida social lhe permite. O ensino da língua materna pelas escolas tem apresentado distúrbios que repercute de forma direta no aluno, já que ele é o receptor dessas falhas na transmissão da língua. Assim contribuições podem ser dadas para solucionar esses distúrbios no aluno, com o uso integrado da leitura e da escrita no ensino. E pode promover isso para o aluno através de instruções quanto à recepção e à produção de textos e assim ele poderá melhorar seu desempenho em leitura e escrita.

A princípio faz-se necessário definir qual o objetivo da leitura na escola, sendo ela literária ou não, uma vez que além de conceber uma formação crítica, autônoma e eficiente que seja fruição e não apenas pretexto para avaliação leitora, a leitura/literatura apresentam-se como uma ferramenta de poder que direcionam ao desenvolvimento linguístico e sócio-histórico do leitor.

Pensar na leitura, e aqui incluo a literária, para além da aquisição da escrita, norteia a escola para caminhos que conduzam a uma leitura “salvacionista”, considerando a era capitalista em que retornos rápidos são exigidos como resultados que podem levar a dados estatísticos apenas de avaliação e não de sentido significado para o aluno.

Nesse sentido, há tempos identifica-se uma ineficácia da escola ao lidar com instrumentos tão relevantes como a leitura e a escrita, sendo estes meios fundamentais para a construção do saber e formação do indivíduo, enquanto aluno e enquanto cidadão. Mas, é bem verdade também que já há algum tempo a escola vem conscientizando-se acerca das práticas de leitura e de escrita, visto que não basta só o uso dos tradicionais livros didáticos para formar leitores e escritores competentes. Faz-se necessário que a escola vivencie uma diversidade de gêneros textuais, que ofereça leituras e produções nas mais variadas situações, de forma contínua e sistemática.

Riolfi (2014, p. 46) traz um recorte publicado na Revista Veja de 1º de fevereiro de 2006, em um ensaio de Roberto Pompeu de Toledo, em que o autor ratifica que:

Os círculos de leitura vêm ao socorro de um dos mais gritantes defeitos da educação brasileira: não ensinar a ler. Ou, mais precisamente: produzir

alunos capazes de recitar as palavras contidas numa sentença, mas incapazes de captar-lhes o sentido.

A princípio, é preciso compreender o ato de ler para posteriormente aplicá-lo na vida e na escola. Segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss (2001), a leitura pode ser compreendida 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, resultado desse ato”

Para se entender o conceito de leitura, não devemos nos limitar aos conceitos acima mencionados. A leitura vai além de uma definição dicionarizada, e para efetivar-se a leitura no que diz respeito à interpretação é preciso atrelar a ideia de conhecimento de mundo e a agução de todos os sentidos (tato, olfato, paladar, audição e, sobretudo, visão).

Incentivar, familiarizar, intervir, mediar, são pontos que fazem inferência ao contexto escolar quando o assunto é leitura, cabendo a escola estimular o discente acerca da sua importância. Compreender o mundo ou textos é questão relativa e depende das concepções do leitor e dos estímulos aos quais ele estará sujeito. Não pode-se afirmar que o sujeito inábil para compreender um texto científico não seja capaz de compreender um texto literário, ou que o sujeito inábil para compreender um texto literário não seja capaz de compreender uma anedota, ou um texto informativo. Tudo é questão de experiência e expectativa.

Parte daí a relevância do papel da escola em relação a leitura, que é o de oferecer aos alunos mecanismos e situações em que eles “aprendam a ler e, lendo, aprendam algo”. Oportuna a citação Braga (1985, p.7):

A escola precisa ser um espaço mais amplamente aberto a todos os aspectos culturais do povo, e ir além do ensinar a ler e a fazer as quatro operações. Precisa investir em bons livros, considerando que a cultura de um povo se fortalece muito pelo prazer da leitura; e a escola representa a única oportunidade de ler que muitas crianças têm. É necessário propiciar nas salas de aula e na biblioteca a dinamização da cultura viva, diversificada e criativa, que representa o conjunto de formas de pensar, agir e sentir do povo brasileiro.

A leitura consolida-se quando aquilo que se lê tem significado para o sujeito leitor. Como aborda Kleimam e Moraes (2003) o aluno precisa ser estimulado,

induzido ao processo de leitura, cabendo a escola incitar o aluno a tomar gosto pelo hábito de ler, levando-o a obter experiências diversas através da leitura, despertando seu interesse e curiosidade pelas diferentes áreas do conhecimento.

Mais que isso, a prática de leitura nas escolas deve estar associada a uma ação simbólica sobre o mundo, no qual o aluno consiga identificar-se como um agente pensante, portanto, como afirma Bamberger (2002, p. 35):

As motivações para a leitura e os interesses por ela diferem não só para os vários grupos de idade, mas também para cada tipo particular de leitor. A tipologia se baseia nas técnicas de leitura, na intenção da leitura ou na preferência por determinada espécie de material de leitura (...).

Estudos sobre o ensino brasileiro apontam que há um alto número de alunos deixando a escola sem as essenciais habilidades comunicativas de leitura e escrita. O abandono escolar finaliza na exclusão do indivíduo do efetivo exercício da cidadania, pois é na escola que processam-se as competências básicas para o mesmo inserir-se com dignidade e comprometimento na sociedade.

Formar alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos papéis da escola. Dentro dessa perspectiva, Colomer (2007, p.30) diz que “a educação literária pode resumir-se à formação do leitor competente”, e que o ensino de literatura supõe o da leitura, já que aquilo que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura”.

Comprova-se, assim, que leitura e escrita exige dedicação e esforço por parte do discente, mas também mediação e orientação correta por parte dos docentes. Diante de tal realidade, é efetivamente categórica uma reflexão de como vem sendo pautado o ensino dessas habilidades em sala de aula por parte dos professores, já que a estes está vinculada grande responsabilidade em relação ao bom desenvolvimento do aluno, uma vez que é na escola que se espera o aperfeiçoamento de tais competências e habilidades.

2.2 A leitura em sala de aula

Na fase mais decisiva da formação de gostos e valores, na escola estão leitores e não-leitores, em contingentes significativos e mais facilmente atingíveis pelas ações – imprescindíveis e diferentes, mas complementares – de ensinar a ler e a descortinar os horizontes da leitura, ou, em outras palavras, ajudar a gostar de ler. Não sem razão na pesquisa de 2011, para os entrevistados leitores, o professor aparece à frente da mãe ou de qualquer outro parente na formação do gosto pela leitura. (Em 2007, esse primeiro

lugar era da mãe, seguida do professor e do pai.) É claro que, para cumprir a função, a escola precisa alfabetizar de verdade e contar com educadores que leiam além dos didáticos e mais uns poucos títulos de literatura. A escola precisa de espaços, acervos e profissionais adequados para essa função. (CUNHA, 2012).

Inúmeras vezes ouve-se histórias professorais de alunos de níveis de escolaridade variados com a seguinte afirmação: “Eu detesto ler, é muito chato e cansativo”, ou “Eu só leio porque o professor de língua portuguesa pediu.” A leitura na escola tem sido norteadada pelo livro didático, o que não tem possibilitado em muitos casos o suporte adequado para uma leitura eficaz. Sabe-se que esta é indispensável para aquisição do conhecimento e para exercício da cidadania, porém é triste constatar que a escola, ambiente fundamental para desenvolvimento de um cidadão, não está cumprindo com sua missão de incentivar e proporcionar práticas eficientes e favoráveis ao desenvolvimento do aluno.

Quanto a adesão às práticas de leitura, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p. 72) aponta que é necessário compreender as dimensões interligadas das práticas leitoras como salienta os seguintes pontos:

- Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulam em várias mídias.
- Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

A questão que fica agora é, como a escola conseguirá alcançar nos alunos esses eixos? À instituição escolar é atrelada uma alta escala de importância, depois da instituição familiar, com a responsabilidade de ancorar e direcionar o leitor rumo à leitura de textos, especialmente os escritos. No entanto, para muitos, a escola fracassa. A escola compete elevar a ótica prazerosa no ato de leitura pelo aluno, para que este não passe de um leitor perspicaz, imaginativo, para um leitor que vê a prática de leitura como algo entediante e triste.

Bamberger (1995) dá alguns indicativos que podem ser aplicados pela escola para induzir o hábito da leitura aos seus alunos.

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que principia no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e bibliotecas públicas.

Pensando na democratização da leitura, ainda mais da literária, ao ser introduzido na escola o aluno deve ser direcionado a uma leitura lúdica, imaginária e encantadora para que possa desenvolver o gosto pela leitura através da disposição adquirida pela repetição frequente e usual de múltiplas leituras, pois o educando precisará aprender a interpretar diferentes tipos textuais ao longo de sua vida.

A respeito disso Bamberger (1995, p.20), ainda argumenta que:

[...] se quisermos inculcar o hábito da leitura precisamos ir além das necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento e motivar a criança a ir ajustando o conteúdo de suas leituras à medida que suas necessidades intelectuais e condições ambientais forem mudando.

Este item, o de desencadear a atenção e o gosto do educando pela leitura, é essencial nesse âmbito. Nas palavras de Chartier (2000, p. 103-104):

(...) Aqueles que são considerados não leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leitura estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre estas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, e encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

A escola deve proporcionar momentos de leitura e de reflexão do mundo, considerando o ambiente social de seus alunos. Devendo cumprir com seu papel de contribuir para inserção dos alunos no mundo letrado. De acordo com Zilberman (2003, p. 11-14), “As afinidades entre escola e leitura se mostram a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilite à segunda”.

A prática da leitura deve visar à pluralidade de leituras, apesar da leitura ser algo ímpar, cada sujeito virá e terá uma interpretação diferenciada do excerto. Um sujeito ao deparar-se duas vezes com o mesmo texto terá visões, interpretações diferenciadas, pois cada leitor tem sua visão de leitura, até porque não há texto inocente, posto que leitura denota sentido e significado.

Por esta direção, Geraldi (1984) apud Riolfi (2014. p. 49-50) presta quatro motivações para a leitura:

1. A BUSCA DE INFORMAÇÕES: Realizadas com intuito de extrair informações de um texto, pode concentrar-se tanto em aspectos superficiais como níveis mais profundos. Interessante frisar que não apenas textos de caráter predominantemente informativos, como texto jornalísticos ou de cunho científico, prestam-se esse tipo de interlocução. Também textos literários podem ser examinadas, em uma etapa inicial do trabalho, tendo em vista a obtenção de informações, tais como autor, forma de elaboração do texto, tema etc.
2. O ESTUDO DO TEXTO: Caracterizado por um movimento em que o leitor se debruça sobre determinado escrito, a fim de aprender sua configuração, esse tipo de leitura é ato de apreensão e reflexão, da qual participam não apenas os aspectos formais de um texto, mas também aqueles referentes ao seu conteúdo.
3. UM PRETEXTO PARA FAZER UMA ATIVIDADE INDIRETA: Tipo de interlocução em que o texto se apresenta como um disparador de outras ações, tanto leituras como atividades de outro caráter, como redação
4. A FRUIÇÃO: Tipo de leitura cujo cerne é o prazer, é obtida não apenas com textos literários, como tendemos a acreditar, mas em qualquer tipo de relação em que a leitura se mostre um fim si e não esteja veiculada a nenhuma demanda externa como obrigatoriedade de preencher uma ficha de leitura ou realizarem resumo.

Nesse direcionamento, portanto, a escola deve realizar atividades que possam ser desencadeadas de modo a proporcionar a aquisição de conhecimentos dos alunos, desenvolvendo práticas de leitura eficazes, sem renegar a função da leitura como prática de se aprender a ler, de se conhecer os dialetos e a língua padrão, de proporcionar a aquisição de outros conhecimentos e de favorecer a prática de escrita.

2.3 O aspecto legal e as orientações curriculares para o ensino de leitura e literatura

Há texto que podem ser lidos apenas por partes, buscando-se a informação necessária; outros precisam ser lidos exaustivamente e várias vezes. Há textos que se pode ler rapidamente, outros devem ser lidos devagar. Há leituras em que é necessário controlar atentamente a compreensão, voltando atrás para certificar-se do entendimento; outras em que se segue adiante sem dificuldade, entregue apenas ao prazer de ler. [...] Há textos nos quais as diferentes interpretações fazem sentido e são mesmo necessárias: é o caso de bons textos literários. Há outros que não: textos instrucionais, enunciados de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, só cumprem suas finalidades se houver compreensão do que foi dito. (BRASIL, 1997, pg. 57-58)

Focaremos nossa análise de leitura e literatura nos documentos curriculares do Ensino Fundamental, pois é nesse segmento que foram galgados os seus primeiros passos, que no Brasil, apresenta-se como saber curricular desde 1930, sendo o conceito de literatura uma categoria ampla associada a outras áreas do

conhecimento, muito embora sua a abordagem na escola, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, se mostra já no colégio Pedro II em 1837, quando foi inserida ao currículo escolar.

Dessa maneira, abordaremos brevemente o aspecto legal e as orientações básicas para o ensino de leitura e literatura pautadas no que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de prever o que deve ser representado no contexto educacional e delimitado para o ensino dos conteúdos nas áreas supracitadas e explicitadas em tais documentos.

2.3.1 O que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs surgiram a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), tomando como referência novos padrões de conteúdos mínimos e competências básicas a serem implementadas em parceria com os sistemas de ensino municipal, estadual e federal, para que juntos criassem condições para uma avaliação nacional. Junto com a Constituição de 1988, com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCNs (1998), os PCNs vieram reformar o ensino em todo o território nacional, com o intuito de melhorar a qualidade da educação básica no país.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais firmam-se em diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de maneira que possibilitem uma formação comum a todos e ao mesmo tempo respeitando a diversidade existente no país, diversidades estas de cunho regional, cultural e política. Os PCNs são de suma valia, tendo como objetivo ser a referência nacional para as práticas educativas escolares, procurando gerar uma reflexão acerca dos currículos já implantados nos estados e municípios. Isso significa que as escolas, com base numa reflexão acerca dos parâmetros, são responsáveis juntamente com os órgãos educacionais de elaborar os próprios currículos de acordo com a realidade local, como também a criação de materiais didáticos que façam os sistemas funcionarem.

Nos PCNs, por tratar-se de um documento orientador das práticas pedagógicas que normatiza a educação básica, é sugerida a relação entre uma organização técnica alternativa e o material organizado por sequências didáticas, ou

seja, um conjunto de aulas organizadas em torno de uma atividade de linguagem que pode ser um debate, uma oficina de leitura e produção textual, leitura para os outros, etc. Como orientação para as práticas da leitura e da escrita em sala de aula, os PCNs tornam-se um instrumento ímpar para desenvolver tais práticas.

Em relação a leitura para o Ensino Fundamental, os PCNs (1998, p.69-70) dizem:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferências e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Isto posto, uma habilidade leitora eficaz é aquela em que seu legente sabe usar as melhores estratégias de leitura para facilitar a compreensão.

Nas atividades de "leitura" o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a "leitura" (...) pelo ajuste da "leitura" do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; (...) garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e aprender. (PCN 2001-Língua Portuguesa, p. 83).

Por conseguinte, a escola deve estar comprometida com seu dever de formar leitores, devendo organizar seu projeto para melhor desenvolvimento dessa prática. O professor também deve procurar trabalhar de acordo com os PCNs, buscando fazer uma prática diversificada com uma variedade de textos, pois sabe que cada um tem suas peculiaridades e enfoque, o que é propício à construção do conhecimento.

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade leitura (1997, p. 43).

É importante que o profissional da educação e a instituição escolar, ao elaborarem seus projetos e práticas, levem em consideração os diversos fatores que os nortearão, como as condições sociais, físicas, psicológicas dos alunos etc., para que assim desenvolvam atividades coerentes com a realidade destes. Para formar

bons leitores é primordial que propicie-se condições oportunas, não só em relação aos materiais disponíveis, mas ao uso destes nas práticas de leitura.

O trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção de intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (PCNs, 1997:53)

À vista disso, através da leitura, do contato com a heterogeneidade textual, salientando a produção literária, o leitor dispõe de uma infinita possibilidade de desenvolver além das habilidades de leitura, suas capacidades de produção textual. Assim como é desejável que os alunos sejam bons leitores espera-se também que possam ser bons escritores, no sentido de saberem o que escrever, que objetivos pretendem alcançar com o texto.

2.3.2 O que diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um documento oficial que regulamenta quais são as aprendizagens necessárias e que devem ser vivenciadas nas escolas brasileiras, sejam elas públicas e/ou privadas, sendo necessária para uma promoção justa e igualitária do conhecimento em território nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p.7)

Norteadas pela LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a BNCC do Ensino Fundamental, ainda em desafio de implementação, uma vez que foi aprovada no final de 2017, e lançada em 2018 para adequação do sistema educacional até 2020, aborda a sistematização do currículo e tem o objetivo de “superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação” (BNCC, 2018, p. 8).

Ao observar a distribuição do currículo da BNCC de Língua Portuguesa em campos de atuação, é possível observar como esses espaços enlaçam-se para contextualizar o ensino-aprendizagem de forma mais significativa. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) são destacados: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública. A escolha de tais campos é justificada por contemplar as diferentes linguagens utilizadas fora e dentro do âmbito escolar. (CF- BNCC, 2018, p. 82). Nesse contexto destacamos o segundo campo que é tratado pelo referido documento, p.96:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros.

Salientando a presença da literatura já nos primeiros anos do currículo do Ensino Fundamental, o registro pressupõe diferentes vivências de leitura, principalmente a literária através da multigenereidade textual para a construção de um conhecimento crítico e humanístico que levem o educando a autonomia na escolha de leituras de acordo com suas necessidades, exigências e níveis de leitura, como citado na página 136 do documento:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

Dentre as habilidades expostas no documento, ao mesmo tempo, destacamos duas competências específicas para o ensino de língua portuguesa, sendo a oitava relacionada ao eixo de leitura e a nona direcionada e leitura literária especificamente.

8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento,

pesquisa, trabalho etc.).

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

Quanto as estratégias e procedimentos de leitura, enfatizamos dois pontos da BNCC (2018, p. 72): que compreendem as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias.

1. Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares.

2. Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.

Diante do exposto, percebemos a relevância no ensino de língua portuguesa no currículo no que tange o ensino de leitura e de literatura. Outrossim, sublinhamos o objetivo das habilidades e estratégias do campo acima mencionados que tentam avizinhar o leitor ao texto literário de forma não estanques, oportunizando a formação do leitor literário para uma leitura multissemiótica além dos muros da escola.

Importa salientar nesse contexto que, para as propostas lançadas na BNCC efetivarem-se, faz-se preciso que o docente tenha uma prática pedagógica que vá além dos alvites de ensino que limitam a abordagem da leitura e da literatura ao trabalho com a metalinguagem, como é o caso do livro didático indicado para utilização no Ensino Fundamental (da turma de intervenção desse projeto) que trazem uma abordagem restrita para o labor de leitura, sobretudo a literária.

2.4 Da leitura impressa à digital: a literatura no advento da internet e da cultura tecnológica

“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.” Vargas Llosa

Uma mudança significativa sobre a sociedade vem ocorrendo nos últimos anos com a globalização e o avanço de novos saberes. Diante dessa situação é de conhecimento comum que estamos vivendo na era das tecnologias e das redes sociais, do compartilhamento imediato de informações, na qual as pessoas precisam assumir múltiplos papéis: trabalhar, estudar, assumir os cuidados com a casa, cuidar dos filhos, produzir eventos, discutir ideias, interagir na internet, etc. Como consequência desse novo estilo de vida, podemos perceber o crescente aumento de pessoas que utilizam as redes sociais, tornando a prática de leitura não mais um simples hobby, mas algo essencial na atualidade.

Com o advento da internet e do uso acelerado de computadores e outros artefatos que remetem ao mundo digital, se vê a leitura, sobretudo a literária, ganhar novos suportes e uma interação mais ativa do leitor com um novo fazer escrito, oral e multissemiótico, sendo exemplos as leituras para fruição estética de textos e obras literárias que “aparecem” de forma inovadora para seus leitores.

A rede social é composta por pessoas ou organizações conectadas por um ou vários tipos de relações, que partilham valores e objetivos comuns. Uma das características fundamentais na definição das redes é sua abertura e possibilidade de relacionamentos horizontais e não hierárquico entre os participantes. Um ponto em comum dentre diversos tipos de rede social é o compartilhamento de informações, interesses e esforços em busca de objetivos em comum.

A invasão do “internetês”, especialmente entre os jovens em fase escolar, tem preocupado aos pais e professores, receosos quanto à influência dessa modalidade no ensino/aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa. É necessário discutir mais profundamente o uso da língua na internet e a sua relação com o ensino da norma padrão. (FREITAG; FONSECA E SILVA, 2006, p. 09)

Tipificando a leitura como um instrumento cultural, é natural que o homem procure uma recriação do processo, com a finalidade de adaptá-lo as novas demandas exigidas na contemporaneidade. Segundo Lévy (2009), a princípio os textos não apresentavam pontuação, organização em parágrafos, capítulos, índices,

etc., mas com o passar do tempo a composição textual se reinventou assumindo novos patamares e suportes que exigem novas habilidades e competências de leitura e escrita. Em pleno século XXI, as redes sociais que seriam o futuro, se tornam o presente e a mais nova era da educação.

Conforme Silva (2009, p.67):

A noção de leitura há muito tempo deixou de ser entendida apenas como decifração puro e simples de um código escrito, ampliando-se para outros domínios que ultrapassam texto verbal e impressa em papel. No Brasil, a partir dos clássicos antigos de Paulo Freire, enfeixados sob o título *A importância do ato de ler*, não se leem apenas os livros, lê-se o mundo, que se revela ao leitor atento sob múltiplas linguagens: lê-se um filme, um texto ou uma imagem publicitária, um rosto, um gesto, um tom de voz. Leem-se também, como sempre souberam fazer os animais, os sinais da natureza. Diferentemente das pessoas, há poucos anos eles souberam que ocorreria um *tsunami* puseram-se a salvo a tempo. Assim, tudo aquilo que apresentar aos nossos sentidos com possibilidade interpretativa pode ser entendido como objeto de leitura.

Os métodos de ensino mudaram, acompanhando o desenvolvimento tecnológico e as necessidades da sociedade. A transmissão do conhecimento por meio das redes sociais ultrapassou as paredes das salas de aula, facilitando a comunicações e interação entre os membros da comunidade escolar (professores, alunos, pais e escolas), de modo a gerar um ambiente de escola virtual de aprendizagem repleto de ferramentas de pedagogia que auxiliam a elaboração de atividades e tarefas educativas.

A fixação dos alunos pelo uso de aparatos tecnológicos, como os smartphones e computadores que permitem-lhes acessar as redes sociais, têm feito com que os estudantes leiam cada vez menos livros, tornando mensagens de texto em redes sociais a principal fonte de leitura desse público que são mais suscetíveis a navegar na internet ou enviar mensagens do que ler obras literárias.

A BNCC (2018, p.70) nesse contexto virtual já toma o ensino de leitura no sentido mais amplo, que aborda a leitura não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros da cultura digital inseridos na sala de aula como abordado na BNCC (2018, p.68):

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos

estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. Parte do sentido de criatividade em circulação nos dias atuais (“economias criativas”, “cidades criativas” etc.) tem algum tipo de relação com esses fenômenos de reciclagem, mistura, apropriação e redistribuição. Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

Nas trilhas do mesmo entendimento, Lévy (2009, p. 81) reitera:

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativa que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação.

Com a leitura e as redes sociais cada vez mais próximas e, ao mesmo tempo, distantes é importante ressaltar o que a BNCC (2018, p 70) coloca:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.

Embora não faltem estudos e cursos que defendam o trabalho conjunto entre elas, muitas escolas ainda não sabem lidar com os novos meios de comunicação, que estão cada vez mais presentes e influentes na sala de aula. É preciso algum tempo para que as redes sociais possa ultrapassar os costumes conservadores da educação, tornando-se então uma fonte valiosa de novas oportunidades para o conhecimento e para o ensino de leitura, com destaque para a literária, que tem enfrentado uma verdadeira “crise” nos últimos anos.

Curiosamente, enquanto a literatura perdia seu prestígio no ensino [...] ela se adaptou aos novos tempos. A edição e a circulação de obras literárias ganhou um grande impulso com a informatização; a globalização suscitou um aumento considerável de traduções em todos os países [...] os escritores premiados saíram de seus gabinetes para se tornar ‘celebridades’ midiáticas (PERRONE-MOISÉS, 2008, p. 15).

É possível observar que o público juvenil cada vez mais se distancia do livro, enquanto suporte literário, em busca de outros recursos de apreensão do mundo, mais tecnológicos, modernos e atrativos, como a televisão e, principalmente, o celular com o uso de redes sociais, como afirma Petile e Busse (2014, p.01), vejamos:

Na era das tecnologias, em que a leitura de livros, jornais, revistas e textos científicos, tanto em sala de aula, quanto fora dela, tem se tornado confusa, fastidiosa e muitas vezes desestimulante e que os meios de comunicação avançam de forma intimidante e irrefreável, influenciando o conhecimento e interferindo na construção da linguagem dos alunos, que preferem passar a maior parte do tempo na internet, em redes sociais, a fazer uma atividade que lhes proporcione a ampliação do efetivo conhecimento: a leitura. Na verdade, os “usuários/alunos” não sabem tirar o devido proveito do conteúdo das redes sociais.

Nesse mesmo entendimento, Compagnon (2009) defende:

Pois o espaço da literatura tornou-se mais escasso em nossa sociedade há uma geração: na escola, onde os textos didáticos a corroem, ou já a devoraram; na imprensa, que atravessa também ela uma crise, funesta talvez, e onde as páginas literárias se estiolam, nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros. Tanto que a transição entre a leitura infantil- que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes- e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não está mais assegurada.

Como efeito de um processo de desenvolvimento das tecnologias, mas também, de massificação do ser humano, Adorno (2003) discute essa questão, observando que o homem moderno não tem mais o que narrar, uma vez que vive num mundo em que a estandarização e a mesmice imperam, e o indivíduo acha arcaica a atitude de ler um bom livro, como se isso já tivesse caído em desuso. Assim sendo, é necessário que a escola atue com habilidade, objetivando desmistificar a leitura literária como uma atitude improdutiva para os alunos que vivem a era da tecnologia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN"s) defendem ser possível ler várias obras através da Internet, contudo cabe ao docente conduzir os alunos no intuito de selecionar as informações e não se desviarem com os diferentes conteúdos do meio digital.

Sobre esse panorama Rosing (1999, p. 166) diz:

Formar leitores de textos literários no contexto da era da imagem e da era da sofisticação tecnológica implica estar aberto à vinculação desses textos a diferentes suportes, utilizando-se linguagens de natureza variada. Abre-se um espaço para que formemos leitores mais críticos, capazes de interagir

com essa pluralidade, sem que a literatura em sua forma tradicional de apresentação seja desprestigiada: o livro.

O mérito dado a leitura na atualidade difere muito da realidade vivida há alguns anos. Na verdade, notamos que a necessidade do ato de ler cresce à medida que cresce também a necessidade de informação. Lemos a bula de um medicamento, a composição de um determinado produto, o manual de instruções de funcionamento de um eletrodoméstico, seguimos os comandos do caixa eletrônico, lemos a todo instante e em diferentes situações. Em certa ocasião, questionando alunos sobre que tipo de leitura seus pais faziam em casa e de que forma eles os influenciavam nas leituras literárias, alguns deles me responderam que os pais “só liam” facebook e whatsapp .

Nesse contexto, Colomer apud Machiavell (2017), alega que:

O consumo de literatura é cada vez mais mediado pelas redes sociais. A condição atual das tecnologias dá uma nova dimensão para a leitura, já que esse momento altera radicalmente as formas de ócio e socialização dos sujeitos, que vivem com a presença multimidiática e o predomínio do consumo.

Harasm (2005) nos diz que os impactos deste processo na capacidade de aprendizagem social dos sujeitos têm levado ao reconhecimento de que a sociedade em rede está modificando a maioria das nossas capacidades cognitivas de leitura. Raciocínio, memória, capacidade de representação mental e percepção estão sendo constantemente alteradas pelo contato com os bancos de dados, modelização digital, simulações interativas. A prova disso é o fato de que várias redes sociais apenas dedicadas à educação atingirem já dezenas de milhões de membros (entre professores, alunos, pais e escolas).

Hoje, as redes sociais de educação funcionam com características similares as mais populares redes sociais (Facebook, Google+, YouTube e Twitter), com a diferença de que são voltadas especificamente para a educação. Nas redes sociais professores são aqueles capazes de apontar os caminhos dentro do universo virtual, levando o aluno/aprendiz a um novo instrumento de leitura e conhecimento. Nada de respostas prontas ou padronizadas. Ler no virtual é uma jornada infinita, não um livro com o número exato de páginas.

Corroborando com Hayles (2009, p.20):

A literatura eletrônica, geralmente considerada excludente da literatura impressa que tenha sido digitalizada, é, por contraste, 'nascida no meio digital', um objeto digital de primeira geração criado pelo uso de um computador e (geralmente) lido em uma tela de computador.

As redes sociais de educação destinam-se a permuta de informações entre estudantes e professores, possibilitando organizar planos de estudos aglomerando grupos com a mesma necessidade e interesse. A arquitetura da sala de aula, do silêncio disciplinar, não existe no universo digital onde a regra é interagir a todo instante.

Assevera Malini (2014):

No entanto, o impacto dessas mídias na produção, consumo, distribuição e troca de trabalhos literários ainda não foi mensurado a contento. Essa transformação traz novos públicos, novos espaços de circulação da literatura e novos mediadores, transformando a obra literária de diferentes escritores em discursos espalhados pela internet.

Sob esse prisma, torna-se salutar discutir as diferentes formas de lidar com esses "novos espaços" e, dentro deste contexto, encontra-se inserido de maneira inarredável, a necessidade de se fazer emergir a discussão sobre a qualidade de ensino Língua Portuguesa nas escolas, atentando para a ascensão da tecnologia educacional, especificamente as redes sociais, que passaram a ser encaradas como uma ferramenta de educação inovadora e contextualizada.

É importante salientar que da mesma forma que as Redes Sociais podem ser usadas de forma positiva, elas também podem assumir algumas características que podem prejudicar o indivíduo e de forma geral o desenvolvimento educacional.

De acordo com Afrânio Coutinho (1978, p. 9):

A literatura, como toda arte, é uma transformação do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio.

As redes sociais potencializam as atividades de leitura que realizam-se em hábitos solitários, em duetos ou em grupo, pois por meio delas os alunos podem se relacionar com outras pessoas. Pode haver produção coletiva de conhecimento, numa espécie de rede cooperativa de aprendizagem, onde é exigido leitura e produção textual na interação de indivíduos. Acredita-se que as redes sociais vão ajudar a fazer

da leitura um exercício mais interativo e dialógico, pois o modelo unidirecional da comunicação, no qual o sujeito fala e o aluno ouve ou lê, será substituído pelo modelo das redes em que todos os sujeitos têm vez e voz.

CAPÍTULO 3

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E SEUS CONTEXTOS: O ENCONTRO DA TEORIA COM A PRÁTICA

“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (PAULO FREIRE)

Neste capítulo procederemos a um esboço das etapas metodológicas propostas na intervenção desenvolvida em sala de aula, subdividindo o foco das reflexões em dois momentos distintos de modo ampliar, de forma complementar, o contexto da pesquisa com seus sujeitos e o seu espaço de desenvolvimento, aplicações da fundamentação da investigação, e coleta de dados com discussões teóricas que não cabiam no capítulos anteriores.

Esta pesquisa-ação qualifica-se como descritiva e analítica, do tipo diagnóstico, com o propósito de identificar os níveis de leitura, o gosto pela leitura de textos literários, bem como sua influência e contribuição na formação do hábito leitor para além dos muros da escola, realizada em estreita associação com uma ação baseada em um problema coletivo em sala de aula no qual o pesquisador e os participantes buscam chegar a uma resolução.

3.1 Contexto da pesquisa: os sujeitos e o campus de investigação

Através da prática docente de aulas de Português de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série) de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Lajedo-PE, constatou-se que o público investigado que se pretendeu “letrar” eram indivíduos não leitores, desestimulados pelo hábito da leitura, principalmente a leitura literária, com distorção escolar idade/série caracterizada por alunos com mais de 2 anos de atraso escolar, não alfabetizados em sua totalidade, e seguidores das determinações e propostas da unidade de ensino que nem sempre trazem experiências exitosas na formação da “comunidade de leitores”.

Destacando-se, ainda, que as possibilidades de realização de leituras autônomas pelos alunos são influenciadas pelas possibilidades de acesso a livros que a biblioteca da escola supracitada não oferecia, ressaltando que a escola tinha apenas

uma sala para espaço de leitura que se tratava unicamente de um depósito de livros didáticos em desuso, que não atendiam o público total e costumavam conduzir a práticas de leituras insuficientes para formar um leitor literário, por não ofertar condições para que a leitura pudesse ser realizada, endossando ao professor a tarefa de alfabetizar e formar leitores literários sem aparato didático para despertar e desenvolver o gosto pela leitura.

Identificado o problema durante um ano escolar das aulas de Português, um plano de intervenção foi traçado com o intuito de formar um leitor numa abordagem de letramento literário, diagnosticando e intervindo nas dificuldades de aquisição de leitura e escrita na turma em estudo.

3.2 Descrição metodológica da pesquisa

O processo metodológico do projeto em questão foi dividido em três passos, através dos quais buscou-se a contemplação dos objetivos, para ressaltar-se a importância da leitura via letramento literário dos alunos em um movimento mental e cognitivo de busca e produção dos sentidos em prol da liberdade leitora, sobretudo, pelo fato de ser um instrumento de poder e de direito, capaz de transformar o indivíduo de posse dela, sendo aporte construtor de opiniões, como uma arma para aqueles que a detém.

A princípio, como pré-atividade para conhecer melhor os sujeitos participantes da pesquisa e no intuito de solidificar também as características da proposta de intervenção, como primeiro passo foi realizado uma investigação do perfil de leitor discente, por meio de questionário no qual se estudou uma determinada população, além da realização de entrevistas com cinco (5) professores de Português, uma (01) coordenadora pedagógica e uma (01) professora exercendo a função de “bibliotecária”, para investigação da visão de leitura destes profissionais que dão suporte no incentivo e promoção a leitura no ambiente escolar.

Para contemplação dos resultados discentes durante e posteriormente a intervenção, na segunda etapa metodológica, em que ocorreu a operacionalização da pesquisa-ação, foram realizados acompanhamentos e preenchimentos de fichas mensais do processo de nivelamento de leitura e letramento literário com a finalidade de observar os resultados alcançados.

Por meio da análise, comparação e do cruzamento de dados

(terceira fase), detectou-se de forma quantitativa todos os resultados e as categorias levantadas na pesquisa proposta. Assim, foi possível observar individualmente, através da aplicação dos questionários, o quanto a leitura vem fazendo parte da vida dos entrevistados. Vale salientar, porém, que muitos ainda carecem de uma leitura mais profunda e crítica. Atenta-se, doravante, às análises descritivas das informações obtidas a partir de questionários aplicados aos convidados a expressar suas experiências e opiniões em relação às práticas analisadas.

3.2.1 1ª Etapa da intervenção: problematização sobre o que se sabe quando o assunto é leitura - coletando dados e traçando perfis

No primeiro momento, como alerta Possenti *apud* Antunes (2009, p. 189) foi conveniente ao professor, para orientação de seu trabalho, “tentar identificar o que os alunos já sabiam, o que ainda não sabiam, o que precisavam saber no início do ano letivo, conforme cada estágio de seu ciclo de vida social e escolar”.

Em nossa pesquisa em sala de aula, através de rodas de conversa, atividades de nivelamento, sondagem de aprendizagem, leitura e produção textual, foi notado uma ampla deficiência de leitura e de compreensão textual, dificuldades de escrita e ausência de letramento literário.

Tais fatores serviram como norte para posteriormente ser realizada uma revisão da literatura, buscando um maior entendimento acerca do tema, através de estudiosos como Paulo Freire, Angela Kleiman, Rildo Cosson, Irandé Antunes, entre outros, que subsidiassem nossas necessidades de compreender esses aspectos supracitados em sala de aula para posterior intervenção que promovesse uma melhoria na qualidade da prática docente e da aprendizagem discente, além de fornecer material de suporte para nossa pesquisa.

Em seguida ocorreu através de um estudo *in loco*, que aconteceu com a turma do quinto ano/ quarta série, com a finalidade de melhor atender e diferenciar o estudo e os possíveis resultados. Mediante um questionário elaborado anteriormente, buscamos conhecer e compreender a realidade discente, com o propósito de realizar um diagnóstico sobre a relevância da leitura para esses alunos.

Além de rodas de conversa e do questionário aplicado com os estudantes para análise do perfil leitor discente, foram realizadas entrevistas estruturadas com os

professores de Português do Ensino Fundamental, a coordenadora pedagógica e a “bibliotecária” da escola as quais deram-nos uma visão profissional do perfil leitor em observação, considerando que estes lidam diretamente com os alunos e que são condicionadas a incentivar a leitura e o letramento literário na instituição.

3.2.2 2ª Etapa da intervenção: operacionalização da sequência didática para formação do leitor crítico via letramento literário

Na segunda etapa, através do embasamento teórico, nos detivemos na intervenção da prática leitora dos alunos, através de atividades ocorridas nas aulas de língua portuguesa. Nesta fase, em concordância com Cosson (2014, p 51), utilizamos estratégias de ensino que partiram da sequência didática básica do letramento literário na escola, ancorada no método recepcional, teorizado por Bordini e Aguiar, apoiada nas quatro etapas: a motivação, que prepara o aluno para que ele “entre” na história; A introdução, que exhibe o autor e a obra; A fase de leitura, em que é feito o reconhecimento da leitura do texto em si; E a interpretação, que é responsável pela produção de sentidos.

A princípio, trabalhamos com uma sequência de atividades que apresentou o mundo da leitura para o aluno, com um livro de história motivacional e, mais adiante, com a inserção de obras que inseriram o aluno no mundo literário. Os critérios para seleção do corpus do projeto se deram pela brevidade; linguagem adequada ao ciclo escolar; fácil reprodução; e obras ilustradas. Iniciamos com a motivação como primeira atividade, trabalhando a leitura do texto “A menina que detestava livros”, de Manjusha Pawagi, e a apresentação do vídeo “A menina que não gostava de ler”, de Lilia Gramacho, seguido dos questionamentos do livro/vídeo com roda de conversa para discutir as histórias que versam sobre meninas que detestavam livros.

Na segunda atividade fizemos a introdução com a leitura do título do conto “Cinderela”, dos Irmãos Grimm, seguindo uma proposta de tarefas para se aprender a estrutura do tipo textual “narrativo” e gênero textual a ser estudado: um conto de fadas, história de ficção (todos os alunos tiveram o texto em mãos) com a ressignificação da história.

Na terceira atividade, momento da leitura, a ação foi primeiramente silenciosa e realizada por todos os alunos, seguida da leitura oral, pelo professor e leitura

individual em voz alta, sendo os alunos escolhidos pelo professor. Durante a aula foram corrigidos problemas de pronúncia e de obediência à pontuação, foi feito o levantamento do vocabulário desconhecido e seu esclarecimento, aproveitando para realizar um exercício oral sobre esse vocabulário e a divisão da sala em seis grupos de alunos, para um estudo do conteúdo semântico do conto. Os alunos tiveram vinte e cinco minutos, aproximadamente, para essa discussão.

Na quarta atividade foram realizadas duas interpretações com a impressão geral do título e da obra. Na primeira interpretação, grupo por grupo, todos os alunos narraram parte por parte do conto. Seguiu-se uma avaliação: se gostaram ou não, justificando a resposta. Para contextualização, ainda separados em grupos, os alunos dividiram o conto em quatro partes, que assim foram explicadas: *introdução* ou situação inicial, que contém local (opcional), espaço (opcional), personagens e suas características com um fato que mude a sequência da história, chamada *complicação*; tudo o que ocorre em razão desse fato, chamada *consequência*; e a *conclusão*, desfecho da história, ou situação final.

Após a explicação detalhada dessas categorias, solicitou-se que os alunos em grupo identificassem, no conto, as partes divididas e as características de cada uma delas. Na segunda parte da *interpretação* foi realizada uma atividade com discussão oral do texto, ressignificando o papel da mulher, antes dedicada às atividades e o papel feminino desempenhado pela “Cinderela”. Na ocasião cada grupo criou, escrevendo, um texto narrativo, com todas as categorias estudadas para o “novo” conto e apresentaram os textos (re)escritos em sala de aula.

Iniciado o projeto piloto de intervenção de leitura através da sequência didática, ainda em complemento a terceira etapa, foram confeccionadas sacolinhas para um varal de incentivo a leitura literária cotidiana, em que todos os alunos de acordo com suas habilidades individuais fizeram leituras semanais de livros emprestados. Alguns livros foram impressos pela professora, considerando a escassez do arquivo literário da escola. Ainda para realização da proposta de formação de leitores, incentivamos os alunos em parceria com os pais a fazerem uma ficha cadastral individual na biblioteca pública municipal da cidade para empréstimo de livros.

Salientando que foram produzidas trinta sacolas literárias, nas quais tinham livros e uma ficha de acompanhamento com o nome de todos os alunos, de forma que todos que lessem a obra daquela sacola, dessem sua devolutiva quanto a obra lida e fizessem o “merchandising” sem “spoiler” para os demais membros da classe.

A proposta inicial, realizada com êxito, era lermos várias obras durante o ano e elegermos a mais apreciada por toda a turma para estudo, interpretação coletiva e apresentação de um produto através de uma exposição pública que despertasse no aluno leitor o protagonismo juvenil e crítico adquirido através das leituras feitas durante o ano a ser definida pelos próprios discentes.

Nesse sentido de estímulo a leitura literária, como culminância do projeto de intervenção, trabalhamos a história "O Menino que virou história", por Nana de Castro, texto disponível no livro didático em uso dos alunos, do projeto Buriti, que aborda o gênero peça de teatro. Essa obra foi escolhida pela turma pela caracterização da história que narra o contexto de uma criança que não gostava de ler, se assemelhando a motivação da intervenção, e pela escolha da turma de apresentar a conclusão do projeto. Na oportunidade ensaiamos, gravamos as vozes e apresentamos a peça que conta as aventuras de Rafa, o menino que detesta ler, para a comunidade escolar e local.

3.2.3 3ª Etapa da intervenção: procedimento de análise de dados

Na terceira etapa, foi realizada a análise dos dados coletados e das experiências vivenciadas no espaço de sala de aula, fazendo reflexões a respeito dos instrumentos utilizados, procurando interpretar os questionários obtidos, o ambiente observado, a turma, ou seja, a realidade escolar e social como um todo. Enfim, nesse momento procuramos entender as informações obtidas e adquirir respostas para algumas indagações.

CAPÍTULO 4

4. ANÁLISE

Encenar o diálogo de sua leitura como a de outrem não é aceitar passivamente tudo o que é colocado como “verdade”. A questão do gosto passa pela necessidade de refletir como os alunos leem, considerando que não se trata simplesmente de construir uma “nação” de leitores, como se isso fosse a solução de todos os males. Antes, trata-se de criar, com o aluno, a possibilidade de reconhecer, ler e interpretar um texto literário. (RIOLFI, 2014, p.100)

Neste capítulo, apresentaremos os resultados e análises do que consideramos pertinentes para responder aos questionamentos levantados durante a pesquisa.

Dessa forma, distribuimos os dados em subtópicos. O primeiro faz relação com o perfil social e leitor dos alunos através de um questionário. O segundo traça o perfil docente quanto a sua visão de leitor/professor de Língua Portuguesa dos primeiros anos do Ensino Fundamental da escola onde é realizada a pesquisa. O terceiro demonstra o parecer leitor da professora responsável pelo espaço de leitura na escola. O quarto por sua vez, traz um olhar pedagógico sobre a leitura dos alunos sob ótica da coordenadora pedagógica responsável pela turma em destaque no projeto. O quinto apresenta os resultados da proposta de intervenção e um breve relato da experiência docente com a aplicação. E o sexto discute os efeitos da intervenção didática em sala de aula e a (re)significação da leitura e do letramento literário discente alcançada durante o processo.

4.1 Perfil dos alunos: suas concepções e práticas de leitura e letramento literário

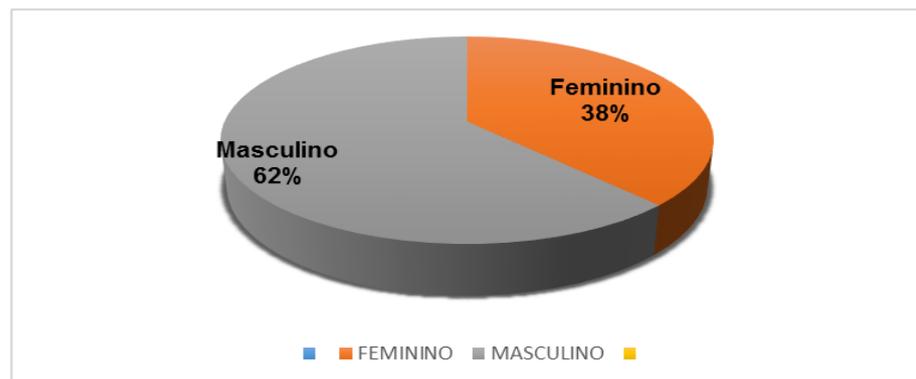
Com o intuito de traçar um perfil social e leitor dos discentes participantes e suas habilidades, antes do desenvolvimento da proposta de intervenção de leitura propriamente dita, aplicou-se um questionário (em apêndice). As indagações, que preservam a identidade dos estudantes, foram distribuídas em vinte e três perguntas, que englobam a identificação e algumas informações sobre cada estudante, no espaço extraescolar, e o perfil do leitor, com perguntas objetivas de múltipla escolha.

O objetivo foi retratar o perfil leitor desses alunos, demonstrando o que liam, o que gostavam de ler, bem como que tipo de literatura tem acesso.

No início do ano letivo, a sala de aula pesquisada contava com vinte e oito educandos, todos do turno vespertino, do quinto ano da escola selecionada para o desenvolvimento da proposta de intervenção didática. No momento da aplicação dessa atividade, porém, chegou um novo aluno transferido de outra escola, totalizando, assim vinte e nove alunos.

No intuito que concerne a primeira questão objetivando identificar o perfil do leitor, foi analisado o sexo dos sujeitos, conforme o **gráfico 1**. Dos vinte e nove alunos participantes da pesquisa, dezoito são do sexo masculino e onze do sexo feminino. Dessa maneira, é possível notar que a maioria da turma é composta por meninos.

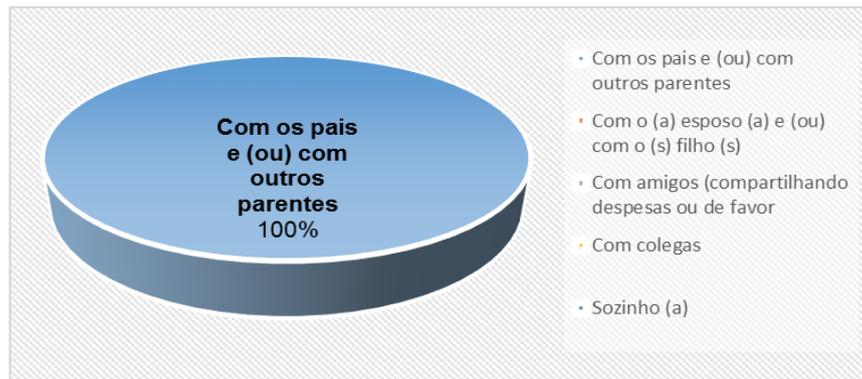
Gráfico 1. Sexo



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Relativo a segunda pergunta - Com quem você mora atualmente - elaborada com o intuito de se conhecer a composição familiar do público-alvo da pesquisa. Todos os discentes participantes moravam com os pais ou com outros familiares, como demonstra o **gráfico 2**.

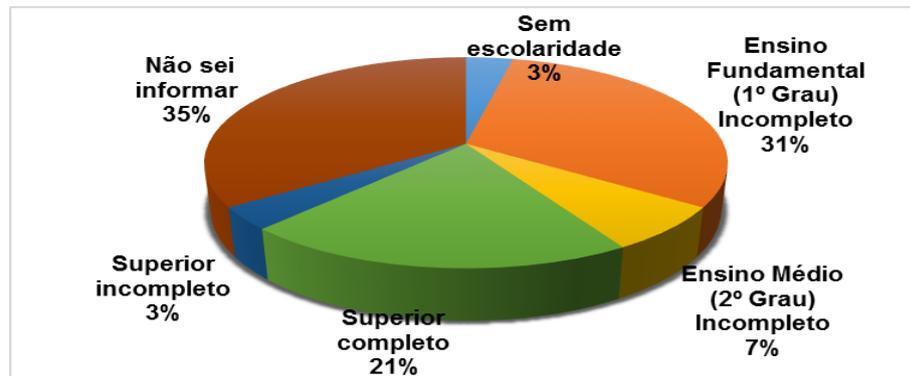
Gráfico 2. Com quem você mora atualmente?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

As perguntas demonstradas nos **gráficos 3 e 4** questionam os sujeitos sobre a escolaridade dos seus pais e mães, respectivamente.

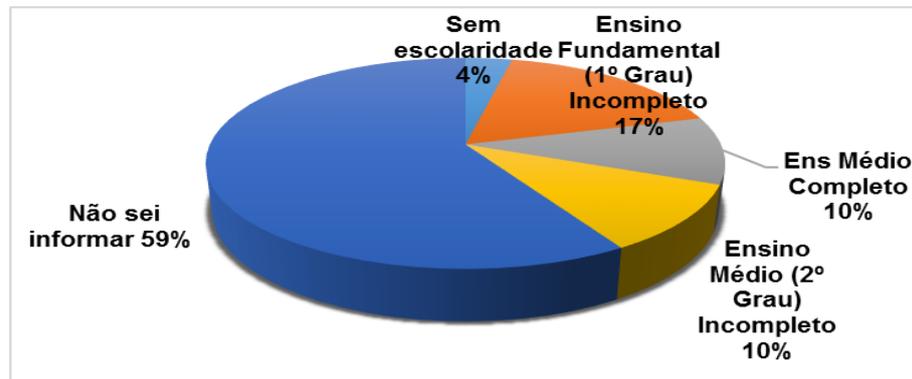
Gráfico 3. Qual o nível de instrução de sua mãe?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Ao ser perguntado aos alunos o nível de escolaridade dos pais, os **gráficos 3 e 4** demonstram que os pais dos alunos participantes da pesquisa tinham como nível de escolaridade, em sua maioria (31%), o Ensino Fundamental incompleto. Analisando a escolaridade de nível superior, vemos que existiam apenas seis (21%) mães que conseguiram chegar a concluir um curso de graduação.

Gráfico 4. Qual o nível de instrução de seu pai?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Com a análise dos **gráficos 3 e 4** é possível observar que houve uma evasão escolar considerável ainda no Ensino Fundamental defasando a acessibilidade ao ensino geralmente caracterizado por obstáculos provenientes do aspecto social que impedem de concluírem a formação escolar. O mais alarmante é que nenhum dos homens (pais) chegou a concluir o curso superior, mesmo com o acesso a esse nível de escolaridade crescendo no decorrer dos anos. A esse respeito Ferreira (2001, p. 33) retrata fatores externos e internos que corroboram para o abandono escolar:

Escola: não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação, etc. Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde, gravidez, etc. Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação ao destino dos filhos, etc. Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues, etc.

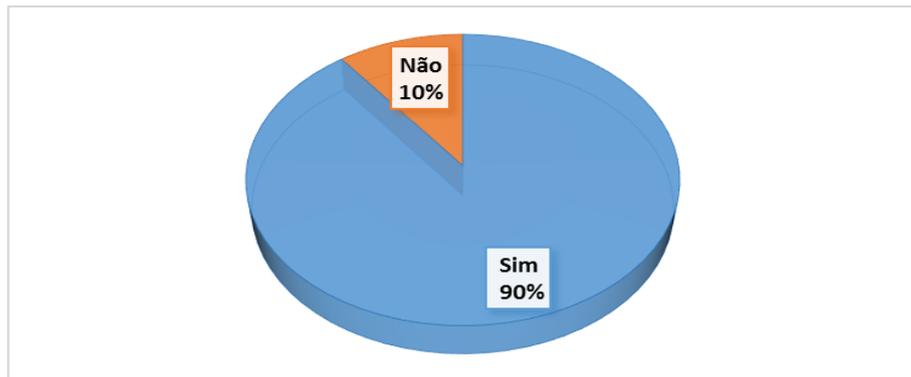
Ainda segundo Ferreira (2001, p. 33). “a evasão escolar se verifica em razão da somatória de vários fatores e não necessariamente de um especificamente. Detectar o problema e enfrentá-lo é a melhor maneira para proporcionar o retorno efetivo do aluno à escola”, ou seja, vários são os determinantes que levam um aluno a desistência dos estudos escolares.

Na sequência das perguntas do questionário foram feitos questionamentos sobre o perfil do leitor, basicamente sobre o tema leitura que foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa, que tem a finalidade estimular a leitura com vistas sobretudo ao texto literário.

No **gráfico 5**, com a finalidade de conhecermos o posicionamento quanto a quantidade e qualidade de leitura demonstramos os resultados do quesito: “Você se

considera um bom leitor?” Observa-se que 90% dos alunos se consideravam bons leitores, destacando que apenas, 10% diz não se ver com um bom leitor, por ainda ter dificuldades de leitura e se encontrar no processo de alfabetização de leitura e escrita, o que mostra a necessidade de traçar estratégias de trabalho que envolvam não só a leitura, mas também a alfabetização dos alunos ainda não leitores.

Gráfico 5. Você se considera um bom leitor?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Após a análise da opinião dos alunos no sentido de perceber se estes se consideram bons leitores, questionou-se quem seria a pessoa responsável por despertar neles o interesse pela leitura: 86% afirmam terem o incentivo maior advindo do berço familiar, através dos pais, seguido do apoio do professor na escola com 7% (**gráfico 6**).

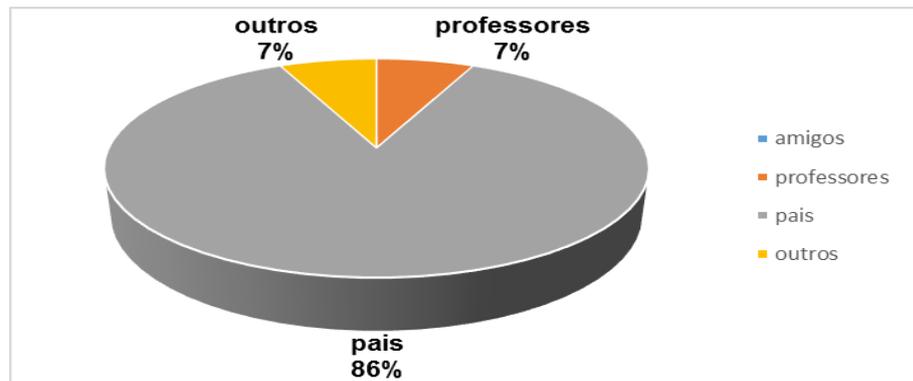
Despertar o gosto dos alunos pela leitura é função comum a professores e pais, devendo ser primeiramente iniciada no convívio familiar. De acordo com Vieira (2004, p. 04):

Sendo, portanto uma miniatura da sociedade, a família se fortalece e como espaço privado de vivência, e é nesse interior do novo modelo familiar que o gosto pela leitura se intensifica. O gosto pela leitura se constitui em atividade adequada a esse contexto de privacidade doméstica. Utilizamos a leitura em vários locais e com diversas finalidades em nossas vidas: no trabalho, na escola, no lazer ou em casa. A leitura em casa está ligada ao lazer enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela é utilizada como meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo.

Dentro dessa discussão tem se evidenciado o destaque da família como “primeiros” e principais incentivadores (86%) no processo de formação leitora dos

filhos, não desconsiderando a função da escola e sobretudo a do professor que fundamentalmente tem a leitura como objeto de ensino que leve a construção leitora do aluno.

Gráfico 6: Quem despertou seu interesse para leitura?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

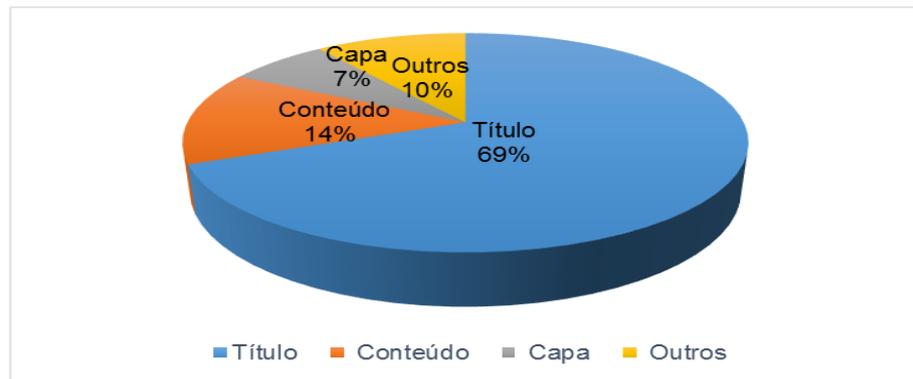
O **gráfico 7** apontou os resultados obtidos com a pergunta, a qual questiona os estudantes sobre que critério ele utiliza na escolha de um livro para leitura, demonstrando que 69% dos alunos entrevistados escolhem o livro que lerá pelo título da obra e, apenas, 14% desses discentes escolhem o livro para leitura pelo conteúdo que ele trata.

Nesse contexto os alunos fazem uma espécie de seleção emocional e sensorial do livro enquanto objeto, baseados no que podem encontrar durante a leitura completa da obra. Segundo Cosson (2014. p.54):

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 um 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.

Parafraseando Cosson (2014), os alunos fazem o processo principal do letramento literário que é a motivação ao explorar a antecipação da leitura diante do título da obra.

Gráfico 7: Como você escolhe um livro para ler?



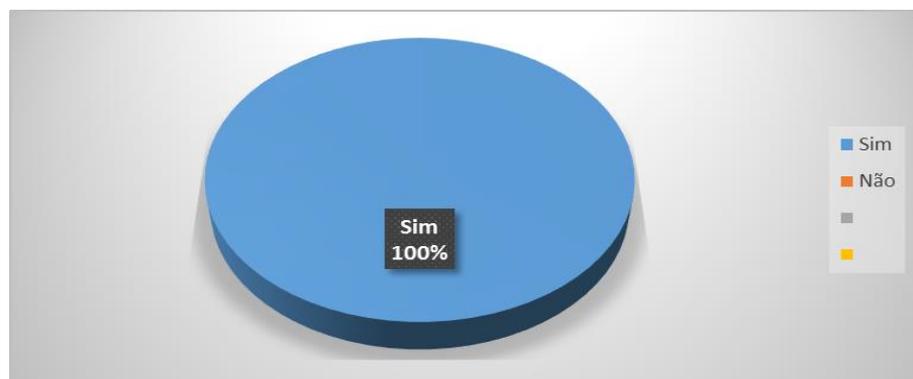
Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

No gráfico 8, como se pode ver, busca-se conhecer a importância que os entrevistados conferem as aulas de leitura, e nela atestou-se que todos os alunos pesquisados consideravam as aulas de leitura muito importantes. Segundo Vieira (2004, p. 02):

A aprendizagem da leitura está intimamente relacionada ao processo de formação geral de um indivíduo e à sua capacitação para as práticas sociais, tais como: a atuação política, econômica e cultural, além do convívio em sociedade, seja na família, nas relações de trabalho dentre outros espaços ligados à vida do cidadão.

Apesar dos estudos terem sido realizados com um quantitativo pequeno de alunos, percebe-se que entre os alunos da escola existia uma unanimidade e uma perspectiva positiva de todos acerca da leitura.

Gráfico 8: Você considera importante suas aulas de leitura?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

O **gráfico 9**, no que compete à individualidade sobre o porquê do ato de ler, os discentes viam o mesmo como importante ou importantíssimo, já que 79% leem para adquirir conhecimento e mudar de vida, porém 14% dos alunos afirmaram ler para passar de tempo, ou seja leem por prazer o que ainda é um número muito tímido.

Gráfico 9: Você lê:



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Ao observar o **gráfico 10**, pode-se constatar que vinte e seis alunos (90%) dizem ser incentivados a ler na escola ou fora dela, enquanto apenas 10 %, dizem não ter esse incentivo, o que significa que a escola vem tentando cumprir com a prática de influenciar a literacia tanto escolar como familiar.

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. (COSSON, 2014, p. 62)

E fundamental que a instituição escolar seja promotora do hábito de leitura não só na escola, mas também fora dela objetivando estimular o aluno e dando o suporte necessário para que a prática social da leitura se efetive nos ambientes extraescolares.

Gráfico 10: Você é incentivado a ler na escola ou fora dela?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Pelo resultado mostrado no **gráfico 11**, percebeu-se a baixa frequência dos alunos participantes na utilização da “biblioteca” na realização de algum tipo de leitura. Dos alunos entrevistados, apenas 7% afirmaram utilizar muito frequentemente a “biblioteca” para ler livros; lembrando que esse espaço de leitura não dispõe de um acervo de livros para leitura literária, trata-se mais de um depósito de livros didáticos.

Nos dados apresentados **no gráfico 11**, mais uma vez, há uma confirmação da falta do uso intenso da biblioteca para realização de leitura, na qual 41% dizia utilizar raramente e 38% nunca utilizou a biblioteca escolar, o que colaborou, também, para a falta de incentivo na realização de diversas leituras no ambiente escolar.

Gráfico 11: Com que frequência você utiliza a “biblioteca” (sala de leitura) de sua escola?

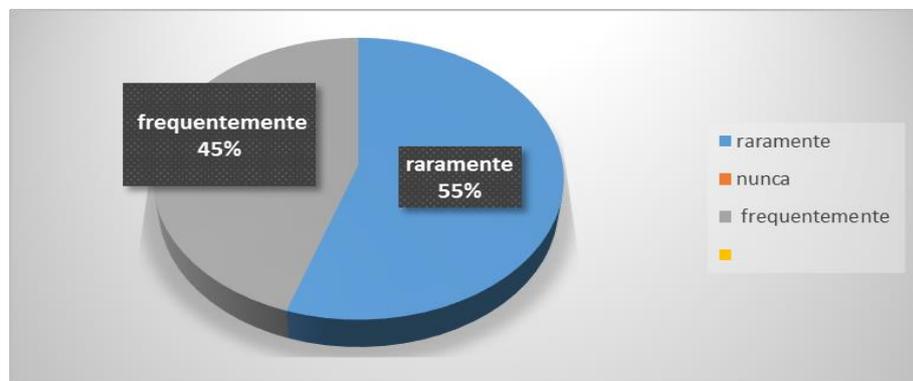


Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

No **gráfico 12**, questão na qual buscou-se o conhecimento acerca dos textos trabalhados em sala de aula e qual a recepção dos alunos diante destes, tivemos 45%

informando que seu professor utilizava textos diversificados e atraentes frequentemente, contra 55% dos pesquisados que diziam que seus professores nunca usam textos atraentes, apenas se limitavam aos textos propostos pelo livro didático, o que gera uma inquietação em relação ao **gráfico 8**, quando todos afirmaram considerar importante suas aulas de leitura, levando a reflexão que em anos anteriores, apesar de valorizarem as práticas de leitura em sala de aula, não tinham contato com leituras prazerosas que promovessem o intercâmbio de ideias, a fluência e a própria compreensão do texto.

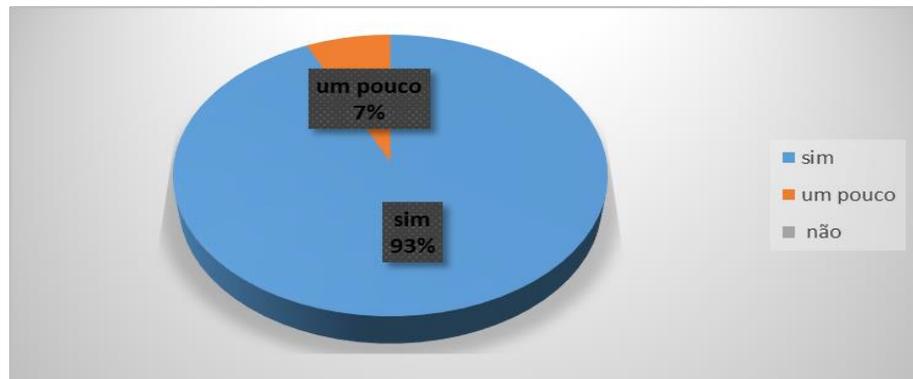
Gráfico 12: Seu professor utiliza textos diversificados e atraentes?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Estimando conhecer a contribuição e influência da leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa-PCNs (1997, p. 47) descrevem que "a leitura é a porta de entrada para o acesso a outras formas de conhecimento. Uma prática intensa de leitura na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever". Diante disso, tem-se, no (**gráfico 13**), 93% dos pesquisados mostrando que a leitura contribuiu para sua aprendizagem. Sugerindo uma discordância com as questões anteriores, pois estes haviam atribuído às suas aulas de leitura total importância. 7% desses alunos acreditam que estas são importantes para mudar de vida ou passar tempo, como apontado no (**gráfico 9**), porém colaboram apenas um pouco no seu processo de aprendizagem.

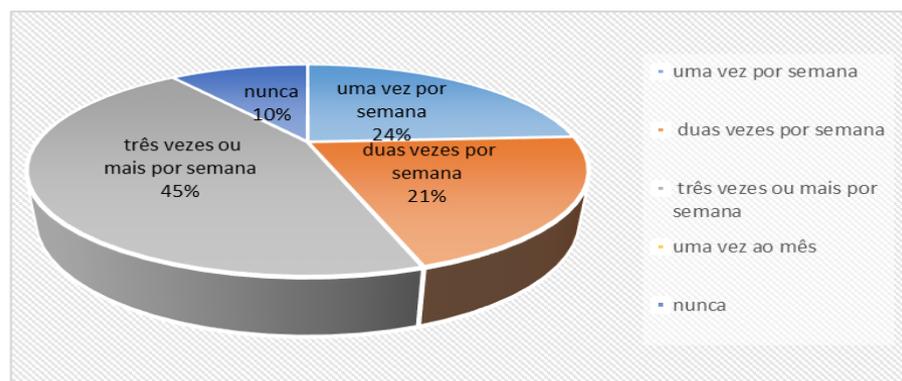
Gráfico 13: As aulas de leitura tem contribuído para sua aprendizagem?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

No **gráfico 14**, os dados mostram que 45% dos alunos tiveram momentos de leitura três vezes ou mais por semana, enquanto outros dados revelam que há entre a mesma turma de ensino uma divergência no que diz respeito aos momentos de leitura que ocorrem, sugerindo assim que uns alunos liam e outros não. Por tratar-se do ano anterior a pesquisa, concluímos que não havia momentos de leitura em sala de aula com todos os alunos com frequência.

Gráfico 14: Você tem momentos de leitura em sala de aula?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Enquanto que, no **gráfico 15**, ao serem questionados sobre a prática de leitura em casa, 31% afirmaram praticar a leitura duas vezes por semana, porém, 45% dos alunos pesquisados raramente leem em casa. Note-se que até o momento havia se buscado analisar a prática em sala de aula, mas aqui buscou-se a análise no ambiente familiar, demonstrando que a maioria não tem o hábito de ler em casa,

mesmo citando anteriormente que tinham os pais como principais motivadores da conduta.

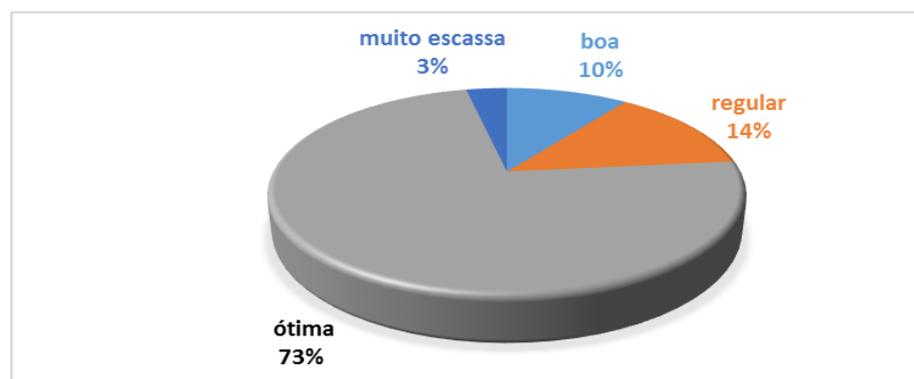
Gráfico 15: Você pratica leitura em casa?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Pelo resultado identificado no **gráfico 16**, 73% dos discentes consideravam sua leitura boa durante seus anos de estudo. O que é um dado muito significativo, pois demonstrou uma análise favorável das práticas por parte dos alunos. Porém, vale salientar que existem alunos em processo de alfabetização, e que ainda não leem, tendo considerada uma leitura muito escassa ou regular pelo eles próprios.

Gráfico 16: Durante os seus estudos, você considera a sua prática de leitura:



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Posteriormente, ao indagar o nível de leitura considerado pelos investigados, como mostra no **gráfico 17**, encontrou-se um percentual de 45% considerando que leem bem e compreendem tudo, e um percentual de 7% para àqueles que acreditam

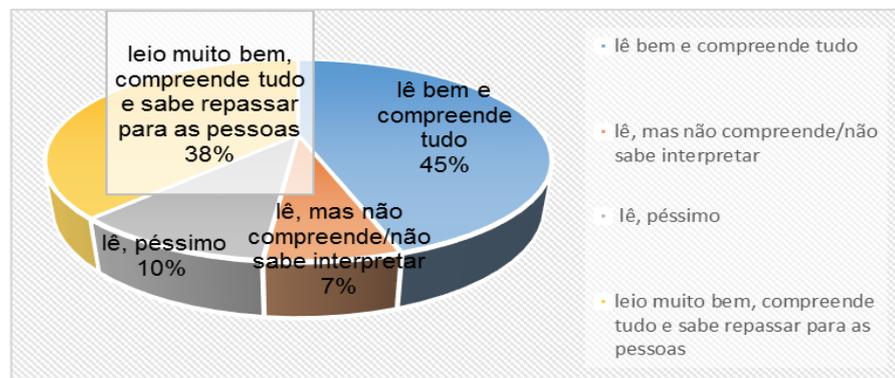
ler, mas não compreendem tudo. Além disso, os dados informam que existem 10% dos pesquisados que consideram seu nível de leitura péssimo, resultado de ainda estarem no processo de alfabetização mesmo estando no segundo ciclo do Ensino Fundamental I.

Sobre o processo de compreensão da leitura é válido destacar o que diz os PCNs do Ensino Fundamental (1998, p. 69):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem e etc. não trata de extrair informações decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégia, de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai ser lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

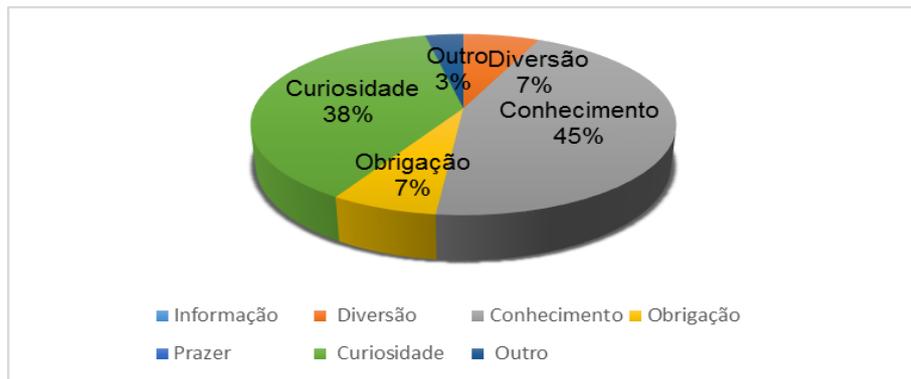
A partir da compreensão do que é um leitor apto e que compreende o que é exposto, é importante observar que tais informações citadas nos PCNs (1998) em comparação ao apontado no gráfico 17 pode revelar, inclusive, que apenas 38% dos alunos estão no processo considerado satisfatório de leitura.

Gráfico 17: Na sua opinião, você:



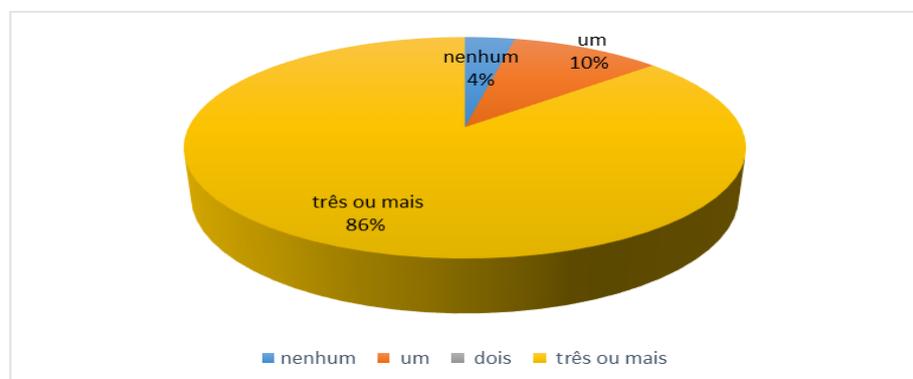
Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Quando questionados sobre o que os motiva a ler determinado livro ou texto, 45% (treze) dos alunos afirmaram que liam por diversão. Além desse motivo, se destacou também nas respostas a leitura por curiosidade, da qual 38% (onze) dos educandos se declararam adeptos. Veja o percentual calculado com as respostas a esse questionamento (**gráfico 18**).

Gráfico 18: O que motiva sua leitura?

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Analisando os resultados obtidos com o **gráfico 19**, nota-se que, 86% dos estudantes leram três ou mais livros no ano anterior ao da pesquisa (2017), enquanto que 4% atestaram que não leram nenhum livro nesse período anterior. Com esses apontamentos podemos perceber o quanto a proposta de intervenção didática, aqui traçada, pode contribuir para mudar positivamente esses dados sobre a leitura do texto literário na escola.

Gráfico 19: Quantos livros você leu no ano 2017?

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

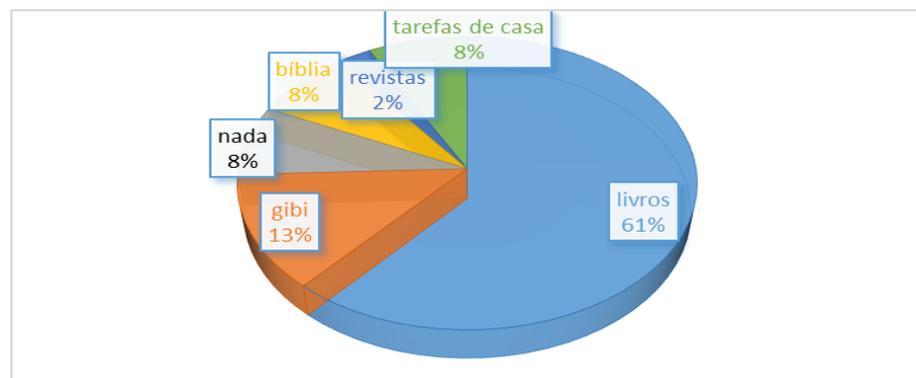
Na pergunta do **gráfico 20**, os alunos foram questionados sobre qual material de leitura eles mais utilizam, verificando os gêneros que os entrevistados têm mais contato, notando-se que predominam livros literários, gibis, bíblia e revistas de fofoca.

De acordo com a Base comum Curricular- BNCC (2018):

A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.

Corroborando com a BNCC (2018), observou-se que as respostas apontadas no gráfico foram distintas em relação a diversidade de gêneros lidos. Muitos alunos colocaram mais de quatro opções em suas respostas, o que mostrou que eles estavam em contato com vários textos e de diferentes suportes recebendo, portanto, informações das mais variadas. O gráfico a seguir evidencia como resultado a esse questionamento que 61% da turma utilizava com mais frequência em suas leituras o livro didático impresso e 13% lê com mais frequência histórias gibis.

Gráfico 20: Quais os textos, livros, que você lê com mais frequência: livros literários, gibis, revistas de fofoca, horóscopo, resumo das novelas, notícias jornalísticas, cadernos de esportes, só os textos do livro didático, etc.



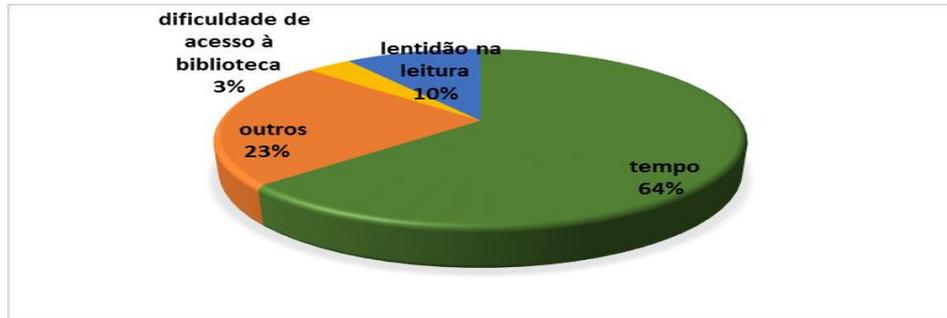
Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Indagados quanto aos obstáculos que dificultam a dedicação do ato de leitura, o **gráfico 21** demonstra que 64% dos participantes relatam não dispor de tempo para se dedicar a leitura como queriam, uma vez que grande parte dos alunos ajudam os pais ou acordam tarde. Decorrente da perspectiva de que a prática de leitura deve estar presente em toda a trajetória do estudante, se faz preciso repensar o letramento literário de alunos esgotados por uma disciplina de trabalho exaustiva.

Considerando esses aspectos, no que se refere a realidade do aluno, é conveniente inserir uma opção metodológica que seja facilitadora do processo leitor,

utilizando um estímulo inicial, que os aproxime do texto para garimparem leituras que levem para além do horizonte de percepção do educando.

Gráfico 21: Quais as maiores barreiras para você aumentar o tempo de dedicação à leitura?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Os alunos apontaram pelos resultados mostrados no **gráfico 22** que 52% da turma ao realizar a leitura de uma obra literária sentiam muito prazer e 28% sentiam-se preguiçosos durante a atividade.

Antunes (2003) nos diz que:

[...] “a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior”.

Os resultados desse questionamento, em certo nível, colaboraram com a escolha do método utilizado na aplicação da proposta de intervenção, que foca no aspecto motivacional como prenúncio da leitura como sugere Cosson (2014) no letramento literário.

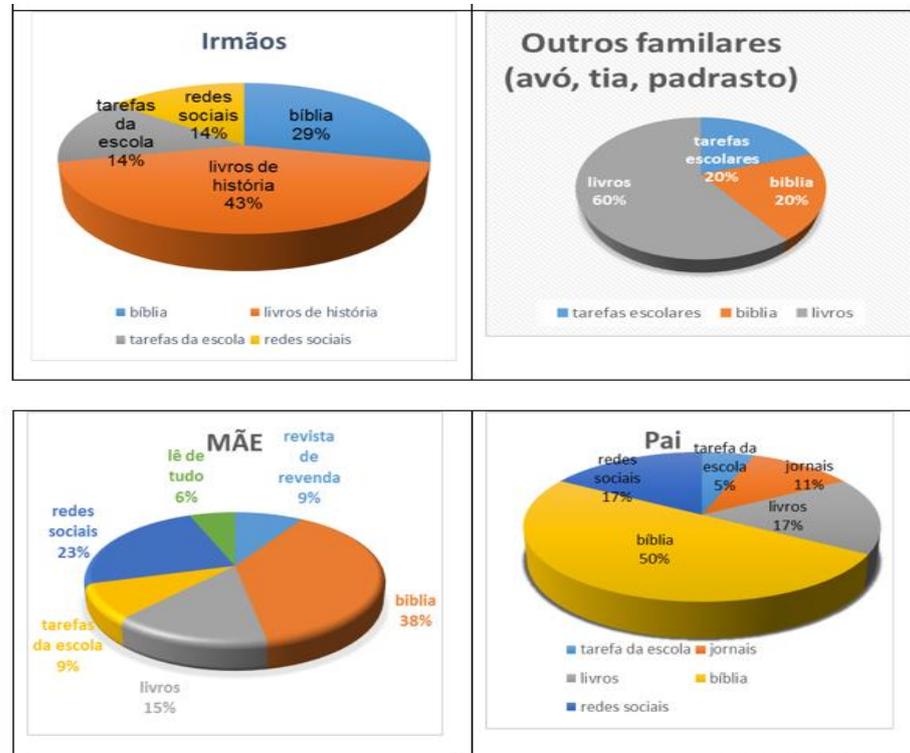
Gráfico 22: Quando leio um texto literário...

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Finalizando os questionamentos sobre leitura e com a intenção de incluir no questionário algumas perguntas sobre os gêneros literários contemplados pelos parentes que residem com os alunos, foi elaborado um comparativo **nos gráficos 23** (abaixo) entre as leituras consumidas pelos pais e outros familiares.

Observou-se que há um variado tipo de leitura destes avaliados, entre os pais há um predomínio da leitura bíblica, 38% das mães, e 50% dos pais, já os irmãos, apesar de também lerem a bíblia 29%, faziam um uso maior de livros de história 43%, enquanto que os demais parentes que residentes no mesmo espaço familiar também liam a bíblia, mas tinham uma leitura mais evidente de outros livros 60%.

Gráfico 23: E as pessoas com quem você mora (pai, mãe, irmão, avós, marido, mulher etc.), o que costumam ler? Indique cada um deles separadamente.



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Fazendo uma correlação com esses dados foi possível notar, mais uma vez, o papel da família como norteadora e ao mesmo tempo influenciadora do hábito leitor do aluno, afirmação que reflete-se nos resultados apontados nas respostas dos gráficos, o que leva-nos a concluir que os pais ou familiares dos alunos que são leitores, ainda que não letrados, também têm os filhos com hábitos leitores, uma vez que os motivam pela prática e pelo exemplo da conduta no seio familiar. Corroborando com isso, podemos notar que os alunos da pesquisa que mais gostam de ler tem no contexto familiar parentes que fazem leituras frequentes da bíblia ou outros suportes de leituras.

4.2 Traçando o perfil docente de Português: a visão do leitor/professor

Precedentemente, diante das verificações já descritas e breve contemplação das expectativas para com os estudos feitos, surge também a necessidade de se investigar a visão dos docentes uma vez que estes são, na maioria das vezes, centrais na formação de sujeitos leitores e pela formação de opinião dos seus discípulos, discentes. E para isso, utilizou-se outro questionário semelhante ao aplicado para os alunos.

Ao se questionar para os professores de Português do Ensino Fundamental da instituição sobre seus pontos de vistas em relação à importância das aulas de leitura, 100% dos entrevistados afirmam considerar a leitura como importante (**gráfico 24**).

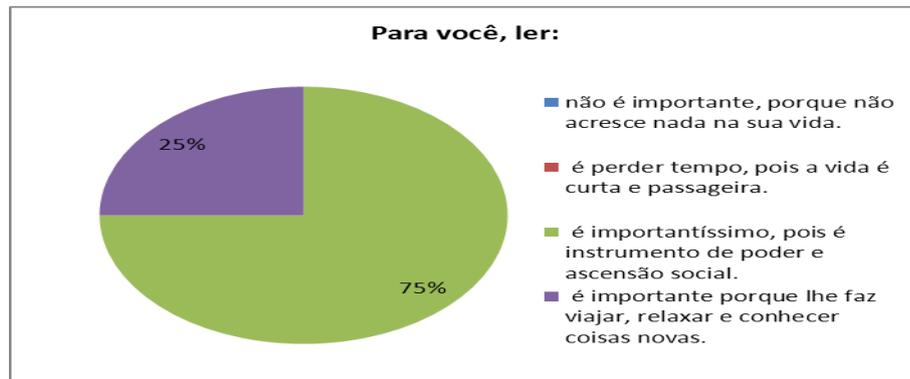
Por conseguinte, é possível perceber que os professores vêm valorizando as práticas de leitura, corroborando para que a atividade de leitura conquiste espaço central nas salas de aulas.

Gráfico 24: Você considera importante as aulas de leitura?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Na continuação levantamos a questão sobre o ato da leitura.

Gráfico 25: Para você ler

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Pode ser notado no **gráfico 25** que 75% dos entrevistados afirmam que a leitura é importantíssima, pois é instrumento de poder e ascensão social, enquanto que os demais atribuem uma menor relevância, porém não menos importante, visto que esta faz viajar, relaxar e conhecer coisas novas.

Nesse contexto, efetivamente, segundo Belleger (1979), a leitura se respalda no desejo e no prazer do leitor.

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta é uma opção. Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

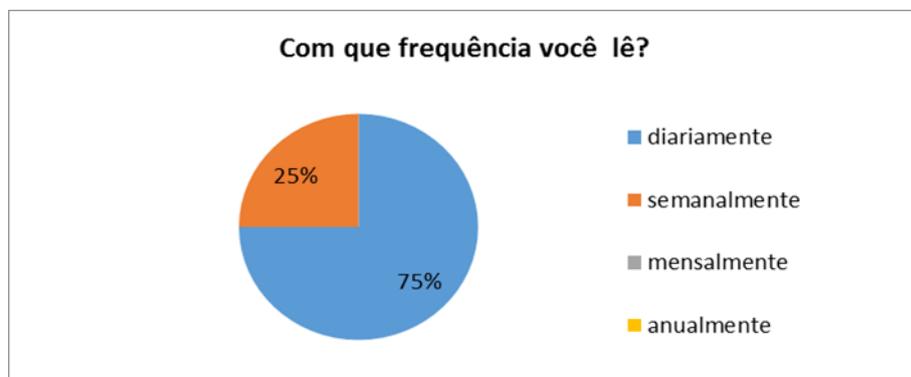
Por meio da leitura ampliamos nossa capacidade de reflexão e aprendemos de forma apazível, deste modo, para formar leitores, é preciso que os professores tenham antes o gosto pelo hábito da leitura para que não seja uma cobrança forçada em que o próprio docente não pratica com amor. Porém foi possível observar a controvérsia de conceitos nesta questão, uns leem para ficarem a par do mundo que os cerca, enquanto outros leem na perspectiva de mudar de vida.

Gráfico 26: A leitura é:

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

A partir do **gráfico 26**, ao se levantar a indagação sobre a definição da leitura, vemos que 75% dos professores concordam que a mesma é uma fonte de prazer e de diversão, porém 25% declararam que leem apenas por obrigação exigida pela sua da profissão, pois trabalham muito e não conseguem dedicar-se. Com essa última afirmação, é possível perceber que um número considerável de profissionais ainda lê por obrigação, não tendo nem estímulo próprio para tal, quem dirá para motivar os seus alunos.

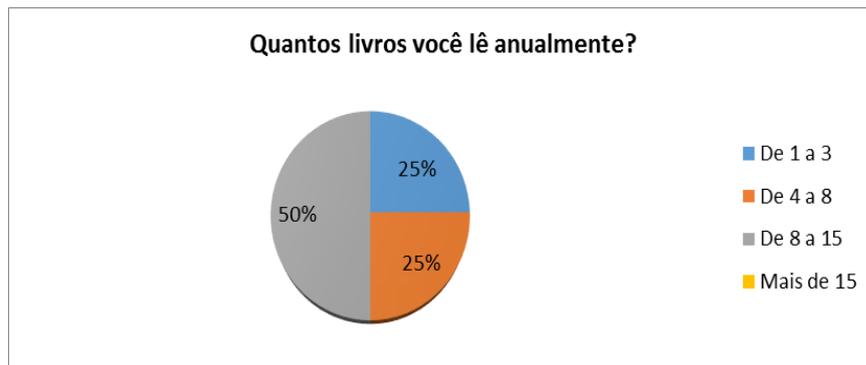
Sequencialmente no **gráfico 27**, apresentou-se uma pergunta simples, mas que viria a confirmar com que frequência nossos educadores leem, felizmente 75% dizem-se leitores diários, enquanto que os demais, 25% leem apenas semanalmente o que é um dado preocupante, já que se o professor não lê com certa assiduidade, de que maneira ele estimula seus alunos a fazerem diferente?

Gráfico 27: Com que frequência você lê?

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Posteriormente, **gráfico 28**, entrou-se em outra discussão, visto que a maioria dos docentes confirma ler diariamente, se fez necessário saber em que proporção, quantitativa, esses profissionais liam, quantos livros os mesmos liam ao longo do ano. Os resultados foram impressionantes, pois um percentual de 25% disse ler de 1 a 3 livros, outros 25% dizem ler de 4 a 8 livros e, somente 50% disseram ler de 8 a 15 livros anuais. Vejamos o gráfico.

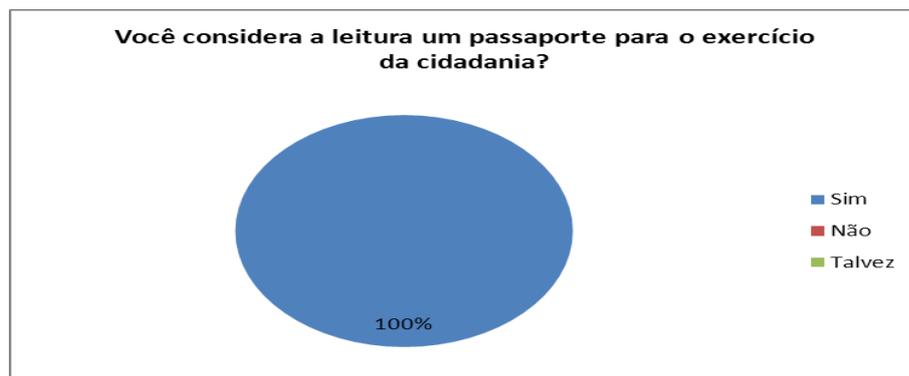
Gráfico 28: Quantos livros você lê anualmente?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Quanto à questão do **gráfico 29**: “Você considera a leitura um passaporte para o exercício da cidadania?” Temos:

Gráfico 29: Você considera a leitura um passaporte para o exercício da cidadania?



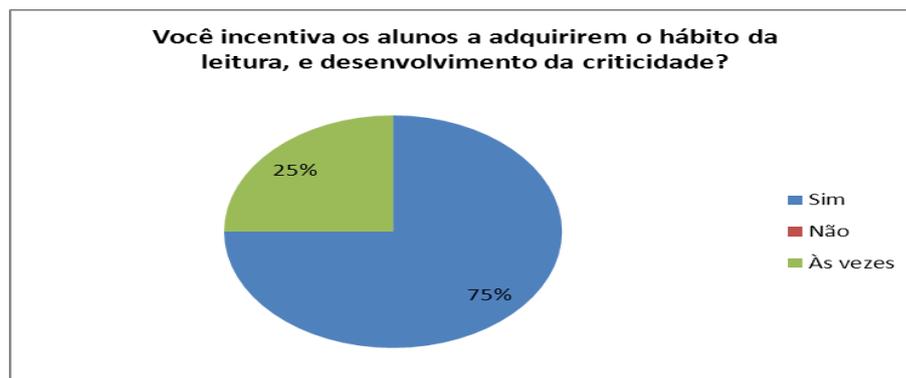
Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Percebe-se que 100% dos professores disseram que sim (**gráfico 29**). Esse é um dado de extrema relevância. Supondo que os docentes são uns dos

responsáveis pela formação dos cidadãos é de fundamental importância que estes detenham-se a formar indivíduos críticos, reflexivos e capazes de mudar o ambiente no qual estão inseridos. E dos professores abordados, felizmente, todos compartilham da mesma opinião.

Quando indagados se eles incentivam os alunos a adquirirem o hábito de ler e desenvolvimento da criticidade, 75% disseram que sim, enquanto que, infelizmente, 25% afirmaram que às vezes. Como se pode observar no **gráfico 30** que segue. Isto posto, comparando aos dados anteriores, veja-se assim que os 25% dos professores que acima não leem com frequência e também que leem por obrigação da profissão são os mesmos que estão no percentual que não estimulam a reflexão do aluno com frequência, reafirmando a ideia de que se o professor é desmotivado, também não motiva seu aluno.

Gráfico 30: Você incentiva os alunos a adquirirem o hábito de leitura, e desenvolvimento da criticidade?



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Para uma melhor percepção das perspectivas e práticas dos docentes em relação ao ato de ler foram aplicadas algumas questões abertas. E em uma delas, ao serem perguntados sobre os métodos que utilizam para incentivar os alunos à prática da leitura encontrou-se respostas muito variadas.

Um determinado docente informou nos questionários que usa como métodos *“projetos de leitura abordando os diversos gêneros textuais de forma criativa”*. Um outro, em suas aulas, utiliza *“o incentivo a fazer descobertas faz com que o aluno procure ler para obter conhecimento. Fazer a escolha certa dos temas (gêneros literários) para o público certo, ajuda bastante a incentivar o gosto pela leitura.”*

Diante dessas posições constatamos que tais respostas complementam-se, ambas expressam uma atenção com o estudo dos gêneros, visto que o aluno está em contato com a multigenericidade a todo instante. Doutro modo, no que diz respeito a segunda resposta, observa-se, além, a preocupação em mostrar aos discentes a leitura como fonte de conhecimento, pois a partir do momento em que eles percebem que necessitam de conhecimento para evoluir e que tal é adquirido mediante o exercício de leitura, estes sentem-se levado a praticá-la, tornando-se “sujeitos leitores”.

Ainda com o mesmo questionamento em pauta, um distinto professor diz empregar em sua prática de ensino artifícios como *“conversas informais onde conte certa parte da obra ou comentários e recomendações de títulos que já li.”* Enquanto que outros asseguram aproveitar-se de *“livros, paradidáticos, textos literários, crônicas, romances e fábulas”*. Como pode-se observar nas últimas respostas expostas nesse enunciado, grande parte dos professores possuem opiniões similares acerca dos métodos para a prática em questão. Todavia, cada um afirma ter sua metodologia própria para atingir e estimular seu público-alvo, visto que o objetivo final é o mesmo, incentivar o aluno conduzindo-o a prática de leitura.

No quesito “qual a importância da leitura”, alguns professores, disseram que *“é fundamental na construção de conhecimento, no desenvolvimento social e até psicológico do ser humano, pois a leitura abre novos horizontes nas mentes, novos conceitos, nos prepara para diversas situações.”* E mais ainda: *“A leitura é fonte de conhecimento e aperfeiçoamento intelectual, através dela o homem fortalece seus laços culturais e se apoia de saberes inerentes à transformação da realidade na qual está inserida”*.

É também *“conhecer e conseguir considerar os fatores linguísticos e contextuais do texto que estiver lendo”* e mais *“dominar as habilidades do uso da língua em situações concretas de interação, entendendo os diversos contextos, percebendo a diferença entre uma forma de expressão adequada”*.

Essas respostas obtidas são muito importantes, pois apontam, favoravelmente, para percepção desses docentes em relação às suas práticas. Em virtude de serem professores de língua portuguesa e, na maioria das vezes, os responsáveis por apresentar o aluno a leitura, é de extrema importância que os estes sejam conhecedores desta em seu sentido amplo, para que possam ajudar a

proporcionar, cada vez mais, um ambiente escolar de construção e formação de bons leitores e bons escritos.

4.3. Perfil da “bibliotecária escolar”: contribuições para a formação do hábito leitor do aluno

Como parte da proposta de formação de leitores, inicialmente, foi necessário conhecer a realidade do ambiente escolar, a fim de observar sua estrutura para receber o aluno e inculcar nele não somente o hábito, mas o gosto pela leitura. Considerando que a instituição de ensino deveria dar suporte para a formação leitora, em especial, a biblioteca, elementos básicos devem estar interligados entre si: bibliotecários aptos, livros e usuários.

Sob esta questão Silva (1997, p.106) comenta que:

Sem o bibliotecário, com os seus conhecimentos organizacionais e de orientação, o espaço dos livros torna-se altamente caótico e tende a perecer rapidamente. Sem livros, o espaço torna-se inútil. Sem usuário, o espaço da biblioteca não se dinamiza, perde o seu valor e morre.

Corroborando com Silva sobre a importância da bibliotecária na formação do hábito leitor, foi realizada uma entrevista com a responsável pelo espaço de leitura escolar, salientando que, a escola não dispõe de biblioteca, como obriga a sanção da Lei 12.244, em 25/05/2010, que universaliza a biblioteca escolar no país e obriga todas as instituições públicas e privadas de ensino do país a ter uma biblioteca, determinando que toda escola deve ter um acervo de livros nas bibliotecas, de pelo menos um título por aluno matriculado, cabendo à instituição adaptar o acervo conforme as necessidades, tendo até dez anos após a implementação da lei para se adaptar

Nesse sentido, contando meramente com uma sala de leitura criada por meio de um programa chamado Sala de Leitura, em 2009, para oferecer aos alunos do Ensino Fundamental, um ambiente com “rico” acervo de livros e periódicos, a profissional entrevistada “lembrou” que era professora readaptada de função e prestes a se aposentar e que, portanto, não tinha formação em biblioteconomia, curso adequado para o ambiente em questão. Com isso, resguardou-se a identidade da

profissional entrevistada, tratando-a nesse espaço apenas como VB.

Na curiosidade de obter a visão da leitora que exerce atualmente a função de “bibliotecária”, indagou-se: Você tem liberdade para desenvolver projetos independentes? Como você lida com isso? Já apresentou e foi recusado? Em resposta a questão, a professora VB disse: “*tenho, mas ainda desenvolvi nenhum projeto*”. Talvez por falta de motivação, já que está prestes a aposentar-se e readaptada de função por motivos de saúde, ficou bem claro que a entrevistada não mobilizava-se ao desenvolvimento de atividades de leituras com os alunos.

Em continuidade, interpelou-se a preposição: Lá fora, as bibliotecas públicas estão oferecendo outros produtos além de livros para conquistar usuários e a comunidade em que estão inseridas. Uma dessas mudanças de paradigma são os espaços maker ou “maker spaces”. Que tipo de atividades você realiza para manter o interesse das crianças e adolescentes pela leitura na sala de leitura? A resposta dada por VB foi que “*devido ao pouco tempo que estava na função não havia desenvolvido nenhuma atividade nesse sentido*”. Vale a pena salientar que a pesquisa foi realizada no início do ano letivo e que a servidora tinha assumido o cargo há pouco tempo e não quis mencionar experiências docentes na ocasião.

Na indagação posterior, observou-se que algumas pessoas e municípios têm criado ações para estimular a leitura literária. Havendo livros em paradas de ônibus, que podem ser lidos, gratuitamente, montagem de bibliotecas em periferias, entre outras iniciativas, foi indagado: O que você acha disso? Nessa situação a servidora respondeu que era “*importante essas atitudes para despertar nas pessoas o hábito e gosto pela leitura*”.

A esse respeito é importante destacar que o aluno só aprende o que lhe é atraente, importante, cativante, pois ele controla seu próprio conhecimento. Kleiman (2002, p.35) reitera que “[...] a leitura desmotivada não conduz a aprendizagem”, pois a leitura meramente como atividade mecânica é negligenciada e desmotivante para o aluno.

Seguindo com a entrevista, no qual está claro que a biblioteca tem um papel social perante a sociedade, questionou-se como ela vê a biblioteca escolar neste mesmo contexto, e que tipos de práticas leitoras a sala de leitura poderia implantar para melhorar a vida dos envolvidos (crianças, adolescentes, pais, professores, etc.) na sala de leitura. Nessa situação VB afirmou que “*disponibilizar de material adequado para a clientela envolvida e também profissionais capacitados para trabalhar na área*”,

situação essa que a escola da pesquisa não dispõe.

Sobre isso, já postulava Freire (2009), “A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”. Sendo assim, é urgente que a escola promova aos alunos o contato com a leitura, que os orientem a ler. Mediante tal situação, a biblioteca escolar é um espaço adequado para que todos que nela operam possam desfrutar da leitura de obras como fonte de saberes, desenvolvendo assim, cidadãos leitores.

Na sequência, ao ser sabatinada sobre qual o papel da família para a formação do leitor, a referida professora relatou que *“a família tem um papel importante na formação de um bom leitor, mas na realidade estão deixando de fazer o que lhe competem e transferindo esta responsabilidade para a escola”*.

Analisando a resposta, salienta-se a importância dos pais na formação de bons leitores, mesmo esta ideia podendo ser uma afirmativa controversa, visto que nem todos os alunos cujos pais são leitores, formam-se alunos leitores. Muito embora haja uma maior probabilidade do educando adquirir o hábito leitor se no meio familiar a leitura for promovida e incentivada.

Vale considerar que estamos aqui tratando de estudantes oriundos do espaço público de ensino e que, portanto nem todos têm acesso a leitura dentro do seio doméstico, cabendo por isso à escola a função de promover e incentivar a intimidade com os livros e, conseqüentemente, com a leitura.

A pergunta seguinte pede que a docente diga se é importante realizar eventos como feiras de livros. Logo ela diz *“com certeza, para assim despertar e inserir os alunos no hábito de leitura”*. Ante o pressuposto, é imprescindível propor práticas mais atrativas e ativas, em que os alunos sejam protagonistas e se envolvam como construtor e condutor do processo leitor.

Em mais um quesito, ocasionou-se investigar o que já se sabe quando o assunto é leitura na escola. Nesse enredo foi colocado por VB que *“serão trabalhados e elaborados projetos com a participação dos coordenadores professores pais e alunos”*. Assim, a escola fica encarregada de desenvolver práticas de leitura que envolvam a comunidade escolar.

Afirma Linard e Lima (2008, p.09):

[...] é fundamental que as políticas de incentivo à leitura se descolem da mera organização de feiras ou da criação de bibliotecas e salas de leitura. O mais urgente é investir em material humano, com a formação de mediadores e bibliotecários capazes de semear o prazer da leitura por todo o país. Mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada.

Oportunamente, pediu-se a posição da entrevistada sobre qual o papel da literatura na formação da criança. Nesse contexto, esta responde: *“incentivar a criatividade da criança fazendo despertar curiosidade através das histórias e ilustrações”*. A leitura, preenchendo o requisito relativo a qualidade literária é indispensável ao ser humano, pois proporciona alargamento de horizontes, desenvolve a capacidade de comunicação, estimula a curiosidade e, para isso acrescenta Soares (2001), é uma *“forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação”*.

Continuando, sondou-se, também, qual a melhor forma de ler para os alunos na visão da referida profissional? E aí ela reitera: *“aquela que o faz sentir motivado e tenha prazer em fazê-la”*. Diante do exposto, faz-se preciso traçar caminhos atrativos para estimular o hábito da leitura que também advém da motivação do educador entrevistado.

Para encerrar a entrevista, ao afirmar-se que uma parcela significativa de educadores acredita que é possível desenvolver na criança o gosto pela leitura, foi pedido que a professora VB analisasse esse entendimento. Em resposta, ela fala: *“é possível sim, a partir do momento que você oferece diversos textos, está estimulando o interesse de conhecer coisas novas através da leitura”*. Nesse entendimento, é preciso alimentar o hábito da leitura, conforme sustenta Bamberger (2002, p.20):

[...] precisamos ir além das necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento e motivar a criança a ir ajustando o conteúdo de suas leituras à medida que suas necessidades intelectuais e condições ambientais forem mudando. É preciso fazer da leitura um hábito determinado por motivos permanentes, e não por inclinações mutáveis.

A partir das análises interpretativas das falas selecionadas, esta entrevista revela a pouca habilidade da entrevistada, responsável pela sala de leitura, no trato com a leitura no ambiente escolar, justificada por não ser formada na área adequada para tal função, a falta de motivação para laboração de projetos de incentivo que estimulem a leitura também ficou evidenciado na sua prosa, o que revela o

pensamento de Silva (1997, p.53) sobre as condições das bibliotecas das escolas públicas ao afirmar que:

A maioria das escolas públicas brasileiras não possui biblioteca e as que possuem estão em estado calamitoso de funcionamento, seja em nível de organização, seja em nível de atualização de acervos. Esta aberração é complementada por uma distorção completa das funções da bibliotecária dentro da escola, pois geralmente a biblioteca é conduzida e controlada não por uma especialista, mas por uma professora em fase de se aposentar.

Ainda, foi possível constatar que o espaço de literacia escolar, visto como um espaço secundário e pouco frequentado pelos alunos, não dispõe de um acervo adequado para leitura diversificada e que, apesar de “existirem” projetos na área, não há uma ligação direta entre o incentivo à prática leitora e o desenvolvimento do hábito de se frequentar a biblioteca, possibilitando perceber que ainda há muito que se fazer para melhoria desta condição.

4.4 Perfil da coordenadora escolar: um olhar pedagógico sobre o ensino de leitura e suas contribuições para a formação cidadã discente

Na perspectiva da leitura para o desenvolvimento humano, o hábito leitor assume um papel de destaque, por neste se encontrar determinantes que colaboram para o surgimento do sujeito social. Para que a formação leitora se efetive, o professor precisa de diversas parcerias que visem a valorização da leitura como pilar básico na formação do indivíduo enquanto agente transformador da realidade. Partindo deste contexto, o coordenador pedagógico será, então, aquele que conhecendo as dificuldades dos professores e dos alunos e, tendo conhecimento das necessidades e objetivos da escola, contribuirá de modo que novos significados sejam atribuídos à prática da leitura.

Assim, foi feita uma análise da ótica da coordenadora pedagógica escolar sobre leitura, já que esta profissional contribui diretamente na constituição destes sujeitos leitores através de aulas de reforço dos alunos que encontram-se com distorção de aprendizagem/série e que ainda não dominam as competências básicas para serem definidos como minimamente alfabetizados.

À luz das reflexões teóricas aqui apresentadas, realizou-se os

questionamentos obtidos na entrevista, preservando a identidade profissional da coordenadora, aqui tratada apenas como GN, que mesmo um pouco reticente aceitou ser entrevistada.

Na primeira pergunta, ao relatar o que seria necessário fazer para estimular a leitura literária na escola, GN revela que *“através de roda de conversa, com leitura diversificada, contação de história com dramatização”*. Ao tratar como os professores e a escola podem contribuir para formar jovens leitores, GN diz que estes devem *“proporcionar um ambiente lúdico, que prenda a atenção dos alunos para leitura”*.

É com a participação ativa da escola, principalmente com o auxílio eficiente do professor, instruindo e estimulando os alunos no que for possível, que se conseguirá atingir um patamar idealizado de leitura, como dizem os PCN's (1998, p.48):

Para que as dificuldades da leitura sejam superadas, a escola deve: Dispor de uma boa biblioteca, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia. Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura (...) participem e conheçam o valor que a possuem, despertando o desejo de ler. É preciso que a escola ofereça condições para que os alunos construam aprendizagens na leitura, além de conquistar o educando de forma prazerosa, para que ele desenvolva o hábito de ler utilizando seus recursos e baseando-se num planejamento que atenda não só os alunos bem sucedidos, mas que dê maior ênfase aos que apresentam dificuldades como leitores, possibilitando um despertar para que as dificuldades transformem-se em facilidade, sensibilizando-os e assegurando-os na apropriação de textos orais e escritos.

Questionada sobre se os professores saem das universidades preparados para estimular a leitura literária entre seus alunos, GN, de aparência firme e resistente às condições adversas, trazendo em sua fala muitas insatisfações com a educação, afirmou: *“sim, em partes, nem todos realizam com segurança”*, ficando uma resposta um pouco vaga, deduziu-se que nem sempre os professores estavam preparados para exercer na prática projetos e propostas que levassem o aluno a ampliar o gosto pela leitura.

Todavia quando o assunto é o papel da família para a formação do leitor, a coordenadora fala da necessidade da família *“incentivar diariamente, para que o aluno adquira o hábito pela leitura de diferentes gêneros textuais.”* Já na questão *“É importante realizar eventos como feiras de livros?”* GN afirma que *“Sim, pois estimula o gosto pela leitura e adquire novos conhecimentos”*.

Na esfera de entendimento que volta-se para compreender as discussões e percepções de que tipo de ação tem melhores resultados na formação leitora na escola, GN diz que *“a cada final de ano, é realizado um projeto de leitura na escola”* que esse ano contará com o apoio da autora da entrevista para fazer uma *“expoitura”* com os alunos em estudo.

Quando afirmou-se que algumas pessoas e municípios têm criado ações para estimular a leitura literária e há livros em paradas de ônibus, que podem ser lidos, gratuitamente, montagem de bibliotecas em periferias, entre outras iniciativas e o que ela acha disso, as palavras de GN foram que *“o município disponibilizou uma biblioteca itinerante que atendia todo o município, da zona rural e urbana, mas, no momento, está parada.”*

Ao confrontar qual o papel da literatura na formação da criança, GN diz que *“despertar o gosto pela leitura, de modo que transmita conhecimentos em todas as áreas de ensino”*. Como cita Prado (1996, p. 19-20):

O livro leva a criança a desenvolver a criatividade, a sensibilidade, a sociabilidade, o senso crítico, a imaginação criadora, e algo fundamental, o livro leva a criança a aprender o português. É lendo que se aprende a ler, a escrever e interpretar. É por meio do texto literário (poesia ou prosa) que ela vai desenvolver o plano das ideias e entender a gramática, suporte técnico da linguagem. Estudá-la, desconhecendo as estruturas poético-literárias da leitura, é como aprender a ler, escrever e interpretar, e não aprender a pensar.

Ainda quando o assunto é leitura, questionou-se qual a melhor forma de ler para os alunos. Com isso ela diz *“realizar leitura diversificada, de modo que desperte o gosto pela leitura”*.

E, para encerrar, perguntou-se como ela analisa a percepção de uma parcela significativa de educadores que acredita ser possível desenvolver na criança o gosto pela leitura. Enfaticamente ele diz: *“com certeza, é possível sim, incentivar o gosto pela leitura. Depende da metodologia utilizada pelo professor e dos recursos oferecidos pelo professor para realizar tal atividade”*.

O papel do ensino de leitura deve ser mobilizado por toda a sociedade, pelos pais e pela escola que toma o posto principal nessa função, ao delegar aos docentes a responsabilidade de mediar o conhecimento nesse procedimento, como coloca Martins (1984, p.34):

A função do educador não seria precisamente ensinar e ler, mas a de criar condições para o educando realizar sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta.

Objetivando-se trazer reflexões acerca da visão da coordenação pedagógica na formação de hábitos e incentivos à formação de novos leitores, pode se constatar, através de suas colocações e efetivo exercício que esta contribui para a prática educativa dos discentes, desenvolvendo um novo olhar no trabalho com a leitura, o que perpassa por uma mudança de concepção no trato com a área, concebendo o aluno enquanto sujeito protagonista do processo de ensino e aprendizagem.

Para isso, foi mister considerar o papel que esse profissional exerce, podendo empoderar a ideia de que o desafio de mudar a base de interação entre educador e educando, envolve os alunos de forma mais ativa no processo de aprendizagem e, assim, na maneira de remodelar o hábito de leitura na escola, sendo apoio indispensável para o projeto aqui desenvolvido, uma vez que procurou envolver os alunos não só na co-criação do projeto anual de leitura, mas no desafio de mudar as práticas sociais em suas vidas além do ambiente estudantil.

Entretanto, a formação leitora ainda deixa muito a desejar no espaço escolar, dependendo na realidade quase que exclusivamente do professor, quando na verdade deve ser um trabalho conjunto com um forte elo entre direção, coordenação, bibliotecários, professor, alunos e pais, para a construção de um ambiente promissor com novos leitores.

4.5 Resultados da aplicação da proposta de intervenção e relato de experiência

A proposta de intervenção, parte primordial deste projeto, foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa da turma de quinto ano B, de uma Escola Pública Municipal do município de Lajedo - Pernambuco, entre os meses de fevereiro e dezembro do ano de 2018 com ênfase no desenvolvimento da leitura e do letramento literário do corpo discente.

Como professora de língua portuguesa recentemente lotada na instituição supracitada, iniciado o ano letivo, e sabedora de que o ambiente escolar havia sido ampliado e reformado, fez-se preciso conhecer o meio geográfico e pedagógico institucional e algumas reflexões de como a leitura era abordada nesse contexto.

A priori, precisamos observar como a leitura era ofertada nos espaços físicos da escola: se havia biblioteca, se havia bibliotecários, se o espaço era apenas sala de leitura, se existia acervo literário, bem como as dificuldades e entraves que poderiam surgir no percurso docente por falta de suporte pedagógico.

Como destacado no capítulo anterior, a escola não possuía biblioteca, apenas uma sala de aula improvisada, que nomeavam como uma sala de leitura. A frente desse local foi designado uma professora readaptada de função por questões de saúde e em fim de carreira, prestes a se aposentar. O acervo bibliográfico conta, meramente, com algumas estantes resumidas a poucos livros literários inadequados para o Ensino Fundamental I, por tratar-se de obras canônicas de grande volume, considerando que alguns alunos ainda nem sabiam ler, ou livros didáticos e de apoio para o professor.

Nesse ínterim, esse foi um dos grandes gargalos para atrair e influenciar leitores para o efetivo exercício com a literatura na escola: espaços inoperantes de leitura e escassez de acervo literário. Entretanto, conseguimos contornar estes obstáculos providenciando cópias impressas de livros, tomando livros emprestados, e fazendo gincanas e campanhas para a arrecadação de obras, além do incentivo ao cadastro dos alunos em outras bibliotecas do município para a promoção de leitura pela turma.

Nas aulas de língua portuguesa, não tivemos problemas relevantes quanto a indisciplina ou desinteresse na participação de atividades propostas, porém detectamos deficiência e desmotivação na realização de propostas de leitura e de escrita.

Quanto ao suporte “norteador” para as aulas, a escola dispõe do livro didático, no entanto, como a quantidade é insuficiente para todos os alunos, tivemos que adotar conteúdos de módulos bimestrais, que negligenciam a abordagem do texto literário, produzidos pela secretaria de educação do município que “direcionava” o que deveríamos trabalhar com enfoque nos resultados da prova do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco- SAEPE e no Programa Alfabetizar com Sucesso- programa de acompanhamento dos anos iniciais da rede pública de Pernambuco.

Ao diagnosticarmos como os alunos e a escola tratavam o ensino de leitura e o letramento literário, pudemos identificar os problemas cruciais para o desenvolvimento da pesquisa como: a falta de motivação e a ausência do hábito leitor, e a partir desse contexto levantar hipóteses para então desenvolvermos a proposta

de intervenção em sala de aula.

Diante dessas considerações, durante os meses de pesquisa e intervenção, que ocorreram no decorrer do ano letivo, nas aulas de língua portuguesa, elaboramos o projeto inicial a partir do movimento do varal das Sacolas Literárias com uma sacola por aluno, com livros de diferentes gêneros textuais da literatura infanto-juvenil.

Ao seguir nesta direção de trabalho com vistas ao letramento literário, acrescentamos a necessidade de, ao lado desta definição, ao laborar com textos literários, agregarmos o conceito de gêneros literários, no intuito de promover a formação do hábito leitor/leitura multissemiótica através desse viés.

Segundo Paulino (2001, p.156), “as leituras, em sua diversidade, mobilizam emoções, incitam reflexões, transmitem conhecimentos, envolvendo, como se viu, diferentes saberes. Se os textos se diversificam, também as leituras devem ser diferentes”. Destarte, a leitura deve ser diversificada de sala em sala, com apresentações que perpassem por diferentes gêneros: fábulas, lendas, cantigas, poemas, contos, poesias, etc.

A priori, os alunos escolhiam os livros no varal da sacola literária e faziam desfrute dos textos, levando as obras emprestados para suas casas. No processo devolutivo, identificavam na ficha de leitura (em apêndice) se tinham gostado do livro lido, e fazíamos uma roda de conversa semanal para socialização das vivências leitoras, corroborando assim com a proposta de habilidades da BNCC (2018, p. 111) para o quinto ano do Ensino Fundamental, que pontua a necessidade do aluno de forma autônoma. “Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura”.

Foi instigante lidar com tantos desafios educacionais, mas ao mesmo tempo gratificante ver o processo de “nivelamento” e progressão leitora ocorrer no decorrer dos meses. Como os alunos nunca tinham experienciado um projeto em que eles assumiam-se totalmente enquanto protagonistas do processo de se “autoletrar”, ainda mais quando existiam outros problemas e deficiências que o sistema de ensino muitas vezes não consegue resolver e que dificultam o êxito.

Por se tratar de um projeto que remetia a algo diferente e novo, o arrecadamento de livros, a leitura não imposta, para deleite e sem cobranças específicas com respostas mecânicas, rapidamente os estudantes tomaram a ação como um jogo em que todos tinham que sair ganhando. Aos poucos todos foram

dedicando-se, uns mais, outros menos, mas todos se envolveram no ato de leitura, conforme suas limitações permitiam. Havia um forma de competição positiva entre quem lia mais, e uma certa euforia na hora de propagar o livro para o colega se interessar e ler. Freire (2009) destaca a necessidade do empenho na leitura, já que “estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem.”.

Foi muito recompensador assistir a intervenção criar vida ao ver os alunos fascinados, afeiçoados pelo ato leitor ainda que alguns alunos concretizassem a participação apenas com livros de imagens, por não serem devidamente alfabetizados na idade adequada. Nesse entendimento, Assim como Freire (2008), Martins (1994) defende que “o homem é um ser pensante por natureza, mas sua capacidade de raciocínio precisa de tanto treinamento quanto necessita seu físico para, por exemplo, tornar-se um atleta.

O mais recompensador nesse plantar diário era ver como os alunos se apaixonavam pelas leituras e o mais emocionante foi vê-los crescer em apreço pelo texto literário, quando muitos não tinham o incentivo em casa porque nem os pais sabiam ler. Decerto que nem todos tinham a mesma motivação, seria surreal e utópico acreditar em homogeneidade de resultados. Uns se mostraram mais tardios e vagarosos e relataram não ter a mesma motivação ou ritmo de leitura. Mas, o mais emocionante no processo interventor foi um aluno relatar que “hoje” ele estava lendo histórias para a mãe que até então não sabia ler.

Com base no exposto, pode-se perceber que a leitura denota liberdade de interpretações, abre a mente e amplia conhecimentos, sendo sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Certeau (2000), o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou menos totalmente – o sentido que lhe atribui o autor, seu editor, seus comentadores. Toda história de leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora jamais é absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, conversões e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.

A proposta inicial era fazermos um círculo de leitura por semana para que eles realizassem a devolução dos livros e fizéssemos a discussão do sentido da obra como defendia Tzvetan Todorov. Amante da literatura desde muito jovem, Todorov

compreendia a leitura literária como parte indispensável à vida, que a princípio “preservaria das feridas que poderia sofrer em contato com pessoas reais”, defendendo que a análise estrutural era o caminho para apreender o sentido do texto literário e dele extrair significado.

É verdade que o sentido da obra não se resume ao juízo puramente subjetivo do aluno, mas diz respeito a um trabalho de conhecimento. (...) pode ser útil ao aluno aprender os fatos da história literária ou alguns princípios resultantes da análise estrutural. Entretanto em nenhum caso o estudo desses *meios* de acesso pode substituir o sentido da obra que é seu fim. (TODOROV, 2009)

Considerando que o aluno em destaque encontra-se confrontado com o ensino da leitura e da escrita e que a grande maioria ainda não domina o seu funcionamento, uma vez que temos alunos não alfabetizados, são as atividades propostas pelo docente que lhe permitem apropriar-se das suas características. Por exemplo, uma escola ou docente que tem o seguimento behaviorista, que considera a aprendizagem como o resultado de uma acumulação de saberes, propõe um conjunto de atividades diferentes de um professor que trabalha a aprendizagem numa perspectiva construtivista considerando como resultado a construção da criança.

Seguindo nesta esteira de definição Chartier, (1999 p.77):

Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Apesar da escola de pesquisa pertencer a um segmento que beira o behaviorismo, ao trabalhar metodicamente seguindo um sistema tradicional, abandonamos a obrigatoriedade da ficha de leitura que aborda dados burocráticos e históricos de autores, e trabalhamos numa perspectiva construtivista de leitura, ressignificando e dando sentido a história, conversando com o aluno e o indagando se gostou ou não do texto – e se apreciou, por quê? E se não deleitou, por quê? (modelo de ficha em apêndice). Em poucos meses os alunos “devoraram” os livros da sacola literária, cada um com sua capacidade de aprendizagem e ritmo próprio de leitura: uns liam os livros de imagens, outros liam os livros de maior volume. Diante desse panorama ancoramo-nos no que diz a BNCC (2018, p. 154):

Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores.

Ao lado desse entendimento e considerando que a escola não dispõe de acervo suficiente para a leitura, incentivamos os alunos a fazerem uma gincana para arrecadação de livros para leitura, bem como cadastro na biblioteca municipal do município de Lajedo-PE para fluidez do projeto de intervenção. Nesse sentido, ao final do ano letivo, como culminância do projeto de intervenção, trabalhamos a história “O Menino que virou história”, texto disponível no livro didático em uso dos alunos, do projeto Buriti, que aborda o gênero espetáculo teatral. Na oportunidade, ensaiamos, gravamos as vozes e apresentamos a peça que conta as aventuras de Rafa, o menino que detesta ler, para a comunidade escolar e local.

Sobre a conclusão do processo interventor, cabe acrescentar o que sugere a BNCC (2018, p. 157), quanto ao desenvolvimento de habilidades do campo artístico-literário que nos fornece significativa contribuição ao defender que:

Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação.

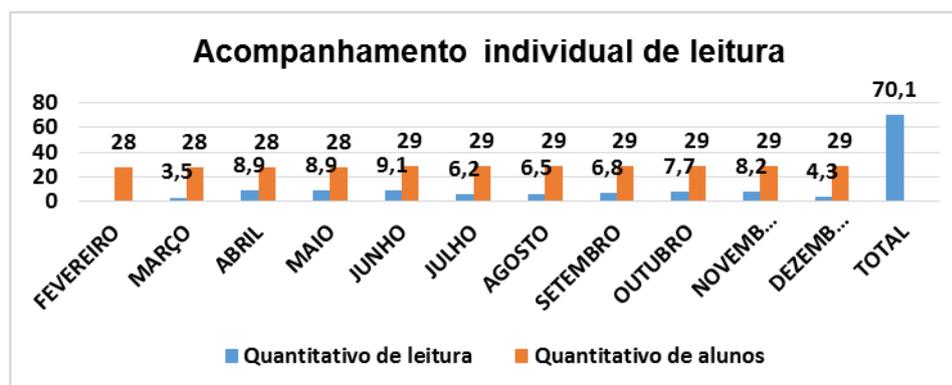
Durante a pesquisa-ação, se fez necessário o acompanhamento da evolução da intervenção de forma mensal, a fim de mudar os rumos que se fizessem necessário no percurso, para que assim pudéssemos alcançar resultados exitosos no decorrer do processo. Dessa maneira, foi realizado o acompanhamento de leitura e letramento literário do aluno de forma individual.

4.6 Efeitos da intervenção didática em sala de aula: (re)significação da leitura e do letramento literário discente

A seguir, explicitaremos alguns resultados interpretativo-analíticos da evolução de leitura e do letramento literário, bem como os resultados alcançados na intervenção.

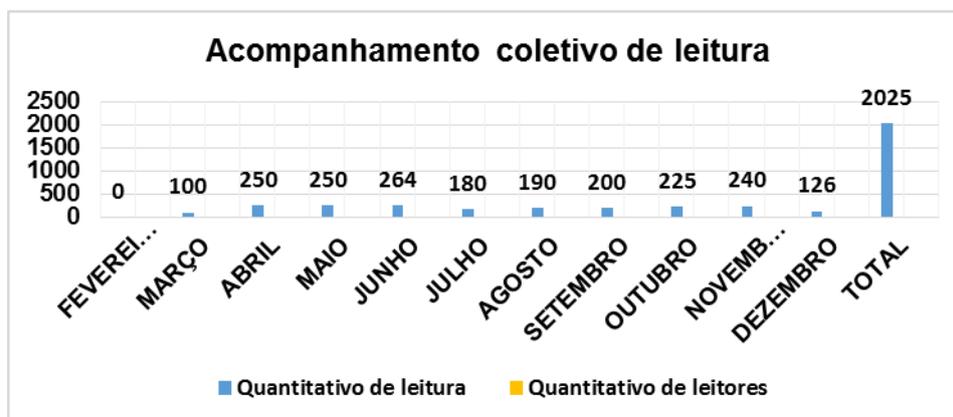
Nos **gráfico 31 e 32**, abaixo, há a comparação de livros lidos no período entre março e dezembro de 2018, de forma individual e coletiva realizadas durante as atividades de intervenção didática. É preciso frisar que a dificuldade de leitura e escrita foi diagnosticado como uns dos maiores problemas no início da pesquisa. Diante disso importa salientar como cita Magnani (2001) que “a falta de hábito de leitura tem sido apontada como umas das causas do fracasso escolar e, em consequência, do seu fracasso enquanto cidadão”, sendo implícito a essa afirmação que a leitura tem a função de transformação crítica e social do aluno.

Gráfico 31: Acompanhamento individual de leitura



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

A quantidade de livros lidos, por aluno, foi de em média 70 obras durante o ano corrente, quantidade que variava entre 8 e 16 páginas, sendo obras mais lúdicas e ilustradas, compatíveis ao público, que em maioria não gostava de ler e precisava ser estimulado ao “consumo”. Em março, mês de menor número de leituras, por exemplo, alguns alunos leram entre 3 ou 4 livros no período, o que equivale a uma estimativa de 1 livro por semana. Enquanto em junho, a leitura foi de em média 2 livros semanais, concluindo com a estimativa entre 8 e 9 livros, destacando que as leituras, eram realizadas tanto na escola com o acompanhamento do professor- no espaço da sala de leitura e na sala de aula-, como estimuladas a ocorrerem no ambiente familiar.

Gráfico 32: Acompanhamento coletivo de leitura

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Podemos analisar que o mês de fevereiro foi o mês de diagnose, e logo não houve trabalhos com livros, apenas apreciação de pequenos textos para diagnosticar o nível de leitura e escrita e letramento literário, bem como o gosto dos alunos pela atividade leitora. A partir de março, começamos a incentivar a prática de leitura que foi gradativamente evoluindo e concluindo o projeto com um volume de 72 (setenta e duas) obras lidas que ao serem multiplicadas em leituras pelo quantitativo de pesquisados resultaram em 2025 (duas mil e vinte e cinco) leituras realizadas durante o período letivo de 2018 (**gráfico 32**), contribuindo positivamente para alcançarmos os objetivos de ordem quantitativa e qualitativa da intervenção.

Salientamos que nossa proposta foi desenvolvida a partir as aulas de língua portuguesa, nas primeiras atividades houve um procedimento de diagnose para identificar se os alunos liam, se gostavam de ler, se eram alfabetizados e como liam, como relatado na metodologia da proposta de intervenção.

Identificado, então, o problema a ser intervindo, nos focamos nas primeiras atividades em que se enfatiza despertar a motivação do aluno para com a leitura, em que nos inspiramos inicialmente no que sugere a sequência básica proposta por Cosson (2014, p .54), em sua obra "Letramento Literário: Teoria e Prática". Nele, o autor outorga que "o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação", aqui direcionada pelo professor com o contato intrínseco de obras, com suporte em vídeo e livro, que tinham relação com a realidade do aluno, sua falta de gosto pela leitura e as mudanças que esta poderia trazer para sua vida pessoal.

Mais adiante, apresentamos obras em que trabalhamos textos com vários

gêneros (contos, fábulas, romance, lendas) para que o aluno tivesse seus “primeiros” contatos com a leitura literária, e a partir daí pudessem ressignificar as histórias. A partir desse momento, apresentamos à turma a necessidade de intervir na forma como eles liam e como eles viam a literatura e um plano foi traçado em conjunto, surgindo então a proposta de confecção de uma varal literário com livros para todos lerem. A proposta foi acatada com aprovação pela equipe gestora e pelos alunos.

Como sequência de atividades, os alunos faziam leituras e eram acompanhados mensalmente com fichas de empenho elaboradas pelo professor para análise da evolução dos pontos cruciais para a formação do leitor crítico e literário. Além disso os alunos tinham que identificar se gostaram ou não dos livros lidos da sacola literária em uma ficha específica do aluno (em apêndice), e recontar o sentido da história oralmente para os demais colegas, a fim de despertar o interesse para o companheiro leitor.

Acordado, em princípio, que todos os alunos lessem todas as obras das sacolas no decorrer do ano letivo, trinta no total, percebeu-se que o interesse ultrapassou as paredes da sala de aula e novas estratégias foram realizadas para dar continuidade ao processo de letramento literário, tais como: empréstimos de livros, cópias de obras, cadastro em outras bibliotecas e etc, culminando em setenta obras lidas e na realização de uma peça teatral, como já citado anteriormente no capítulo.

Abaixo, fizemos a discussão dos resultados obtidos através do acompanhamento mensal e individual discente, de leitura e letramento literário, realizados por meio de atividades avaliativas de leitura e escrita em sala de aula. Destacamos, que mesmo tendo um número considerável de alunos alfabetizados, o que não significa que eram leitores, foi constatado que os números de leitores eram ínfimos antes de iniciarmos a propostas do projeto de intervenção.

Na **tabela 1** abaixo há a comparação de dados pré-atividade e pós-atividade de intervenção no âmbito da leitura e análise dos resultados, salientando que inicialmente tínhamos vinte e oito alunos e em meados do mês de junho recebemos mais um aluno totalizando vinte e nove.

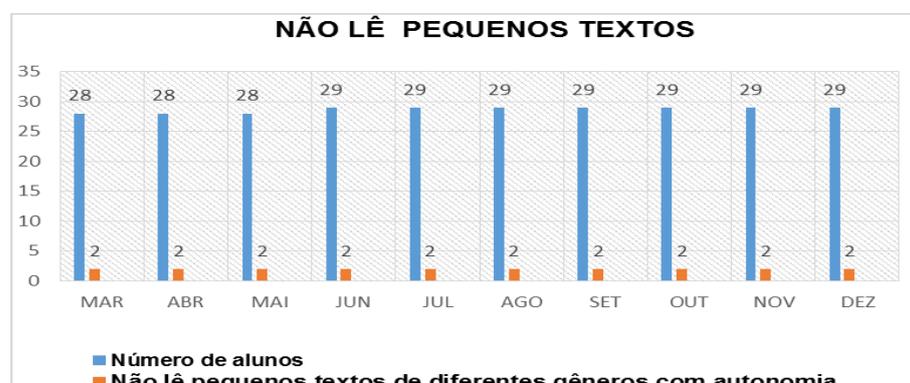
Tabela 1: Acompanhamento de leitura de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano

ACOMPANHAMENTO DE LEITURA					
MÊS	Nº DE ALUNOS	ITENS AVALIADOS			
		Não lê pequenos textos de diferentes gêneros com autonomia	Não compreende textos que lê de diferentes gêneros	Apenas localiza informações explícitas em diferentes gêneros	Insere informações simples e complexas em textos não verbais, verbais ou que conjugam as duas linguagens
MAR	28	02	28	18	-
ABR	28	02	12	18	-
MAI	28	02	12	16	-
JUN	29	02	08	20	-
JUL	29	02	08	20	-
AGO	29	02	02	08	20
SET	29	02	02	08	18
OUT	29	02	02	08	20
NOV	29	02	02	05	23
DEZ	29	02	02	05	23

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Conforme a **tabela 1** de acompanhamento de leitura de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano, pudemos observar em comparação ao exposto no **gráfico 33** que desde o início do ano dois alunos não liam pequenos textos de diferentes gêneros com autonomia e que estes alunos não conseguiram evoluir nesse aspecto do item 1, por apresentarem distúrbios de aprendizagem e problemas psicológicos constatados por laudos de profissionais da área, logo esses alunos foram retidos no ciclo escolar por não conseguirem ser devidamente alfabetizados.

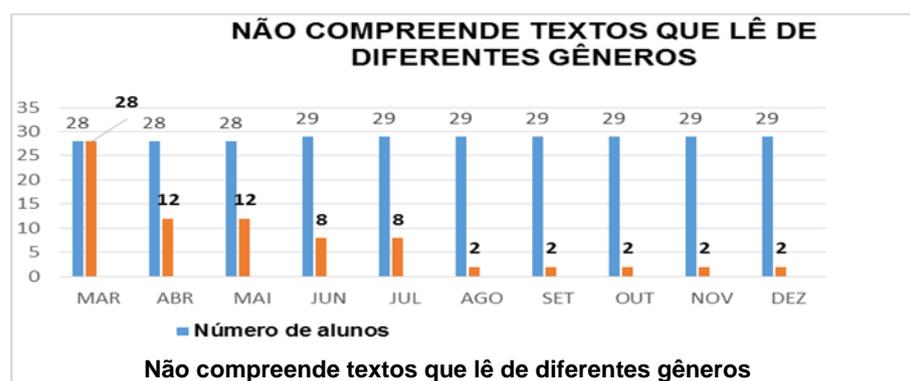
Gráfico 33: Não lê pequenos textos de diferentes gêneros com autonomia



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Analisando o item 2 da tabela de acompanhamento de leitura, pudemos identificar no **gráfico 34** que 100% da turma analisada não compreendiam textos que liam de diferentes gêneros no início da pesquisa. O que, talvez, justifique algumas respostas anteriores, pois se os alunos não eram estimulados a ler, provavelmente, não conseguiriam compreender nem mesmo o explícito. No entanto, no decorrer da intervenção, esses dados foram evoluindo gradativamente e apenas dois alunos não conseguiram alcançar a meta desejada de leitura.

Gráfico 34: Não compreende textos que lê de diferentes gêneros

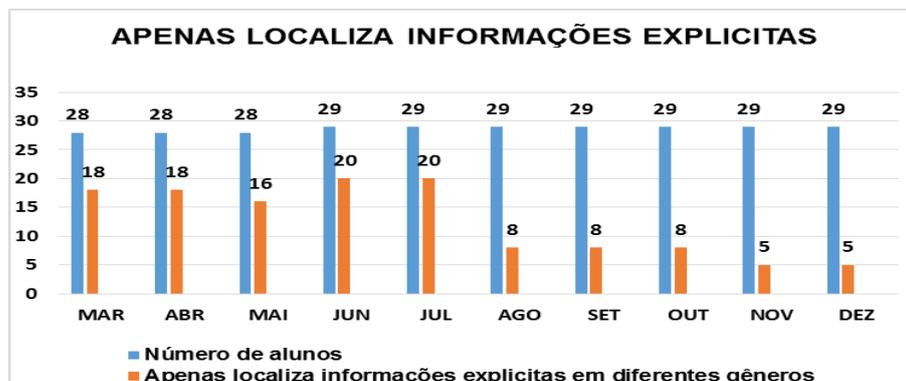


Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Observando o item três da tabela de leitura, o **gráfico 35** aponta que dezoito alunos inicialmente apenas localizavam informações explícitas em diferentes gêneros, com a introdução da multigericidade textual. A partir do constante incentivo a leitura,

esse quantitativo se alterou, caindo para dezesseis, depois subindo para vinte e estagnando em oito alunos.

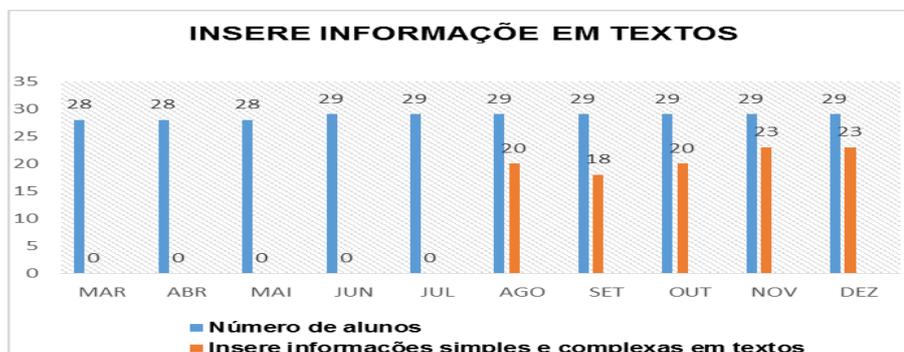
Gráfico 35: Apenas localiza informações explícitas em diferentes gêneros



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Já no item quatro da tabela de leitura no que diz respeito ao aspecto de inserção de informações simples e complexas em textos não verbais, verbais ou que conjugam as duas linguagens, a priori, todos os discentes tinham dificuldade e não conseguiam alcançar o anelado no quesito. A partir do segundo semestre de intervenção, mais propriamente no mês de agosto, começamos a ver uma significativa pontuação nesse aspecto, já que vinte educandos conseguiram inserir informações simples e complexas em textos verbais e não verbais, e conseguimos chegar a vinte e três alunos contemplando o item mencionado (**gráfico 36**).

Gráfico 36: Insere informações simples e complexas em textos não verbais, verbais ou que conjugam as duas linguagens.



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Na tabela 2 analisamos o acompanhamento do letramento literário de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano com a comparação de dados pré-atividade e pós-atividade de intervenção.

Tabela 2: Acompanhamento de letramento de alunos alfabetizados não alfabetizados com distorção idade/ano

ACOMPANHAMENTO DE LETRAMENTO LITERÁRIO					
MÊS	Nº DE ALUNOS	ITENS AVALIADOS			
		Apresenta dificuldade de interagir com textos poéticos ouvidos/lidos (poemas, quadras, fábulas, contos de fada, etc)	Não reconta oralmente textos poéticos ouvidos/lidos em verso e prosa	Compreende os elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário	Estabelece relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos
MAR	28	28	-	-	-
ABR	28	14	18	-	-
MAI	28	14	16	-	-
JUN	29	10	20	-	-
JUL	29	10	20	-	-
AGO	29	02	13	-	15
SET	29	02	13	-	13
OUT	29	02	12	-	16
NOV	29	02	02	16	12
DEZ	29	02	02	16	12

Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

No quesito 1 da tabela 2, no **gráfico 37**, podemos perceber que no começo da pesquisa-ação todos os investigados apresentavam dificuldade de interagir com textos poéticos ouvidos/lidos (poemas, quadras, fábulas, contos de fada, etc), gradativamente esse número foi melhorando e concluímos a intervenção com apenas dois alunos apresentando dificuldades nesse quesito do letramento literário.

Gráfico 37: Apresenta dificuldade de interagir com textos poéticos ouvidos/lidos (poemas, quadras, fábulas, contos de fada, etc.)



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

No item 2 de avaliação, da tabela 2, foi diagnosticado no mês de março que nenhum estudante recontava oralmente textos poéticos ouvidos/lidos em verso e prosa. Em abril, dezoito alunos não dominavam essa habilidade de oralidade textual literária, com a inserção de textos mais complexos. Esse número subiu para vinte e concluímos a intervenção com apenas dois alunos com deficiência para recontar textos ouvidos ou lidos (**gráfico 38**).

Gráfico 38: Não reconta oralmente textos poéticos ouvidos/lidos em verso e prosa

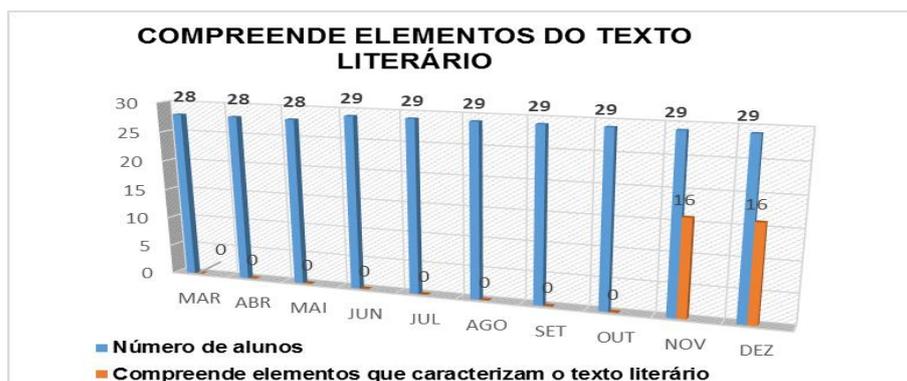


Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

Quanto ao ponto 3, de letramento literário, no item de compressão dos elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário, conforme

gráfico 39, não conseguimos alcançar dados relevantes no primeiro semestre, e apenas dezesseis alunos atingiram a compreensão de elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário.

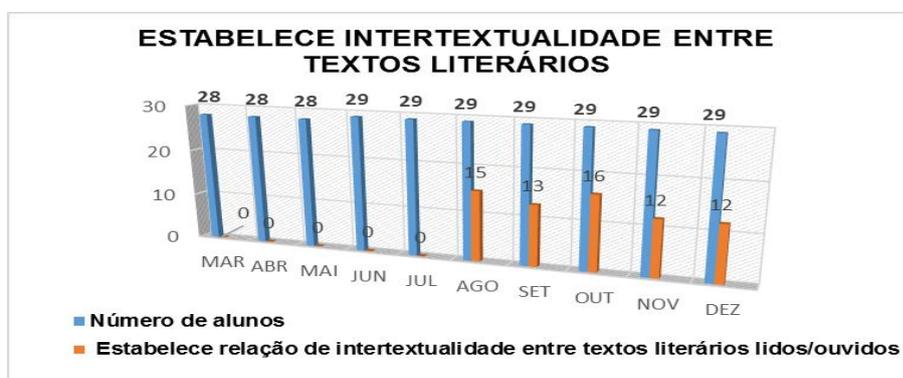
Gráfico 39: Compreende os elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

No item 4 de acompanhamento do letramento literário, a priori, nenhum discente estabelecia relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos, apenas no segundo semestre detectamos que quinze pesquisados conseguiram estabelecer relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos, concluindo a intervenção com doze alunos dominando esse quesito (**gráfico 40**).

Gráfico 40: Estabelece relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos



Fonte: Dados coletados pela autora (2018)

No decorrer das análises, pudemos refletir sobre como a leitura e o letramento literário no projeto das Sacolas Literárias foram realizados e quais resultados obtivemos com essa intervenção, destacando pontos de análise específicos e mais problemáticos em que confrontamos os resultados em forma de tabela e gráfico, instigando a reflexão a partir da leitura dos textos de Tzvetan Todorov, em detrimento ao que ele intencionava quando elaborou o livro “A Literatura em Perigo”, quando nos fez refletir sobre como está sendo permeado o ensino de leitura na escola, considerando que a literatura deveria se deter mais ao seu sentido e menos as suas estruturas formais.

É válido lembrar que o projeto de leitura é apenas uma ferramenta a ser utilizada pelo professor, assim como as diversas teorias literárias que devem, como afirma o próprio Todorov, ser complementares entre si, para que a preocupação com o ensino de leitura e literatura se realize, a priori, pela busca do sentido, a fim de despertar o interesse em conhecer o mundo possível ou não inerente a elas, e principalmente, que se materialize como um meio de aproximar o aluno leitor do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura não deve ser obrigatória, a leitura deve ser prazerosa, um bom livro lido com vontade é como vivenciar com os personagens suas emoções, sentir suas dores, suas alegrias, suas tristezas, ter seus anseios, seus desejos, seus temores, viver sonhos como se o leitor quando está lendo se sinta dentro da história junto com os personagens, mas sabemos que são poucos os leitores que leem com prazer para assim se sentirem. (FREIRE 1988 p.17).

A pesquisa aqui desenvolvida teve por tema o letramento literário como instrumento para formação de leitores críticos, cujos objetivos foram discutir sobre a proposta de pesquisa-ação fundamentada nas concepções da leitura como meio basilar para despertar o raciocínio e a interpretação do aluno através do letramento literário, que a princípio propõe a promoção do contato do aluno com o texto literário.

Para atingir as metas aneladas, teoricamente, abordamos discussões sobre a leitura por diferentes vieses, que rascunhamos, no primeiro capítulo, sobre seu perfil histórico, cultural e social, sem deixar de destacar a leitura e suas contribuições no processo de alfabetização e letramento literário. Bem como versamos, no segundo capítulo, sobre o lugar da leitura na escola, refletindo sobre os desafios enfrentados na formação do leitor em sala de aula, sendo necessário discorrermos sobre os aspectos legais e as orientações curriculares para o ensino de leitura e literatura e os problemas enfrentados na era da internet.

Tendo em conta a caracterização desse trabalho, no terceiro capítulo, abordamos os pressupostos metodológicos e seus contextos fazendo uma ligação entre teoria e prática ao descrever a metodologia da pesquisa e da intervenção. E, para finalizar, no quarto capítulo, apresentamos os resultados e análises do que consideramos pertinentes para responder os questionamentos levantados no decorrer da pesquisa.

Os resultados alcançados através do florescimento e aplicação desta proposta de intervenção, tiveram o objetivo de apontar uma estratégia de formar leitores críticos através da aproximação com a leitura literária em uma turma do quinto ano de Língua Portuguesa da rede pública, que levasse o aluno a desenvolver o hábito leitor de forma atraente e prazerosa e ao mesmo libertadora, capaz de ampliar o senso crítico para certas respostas do indivíduo, influenciado pelos seus significados e significantes estruturados ao longo do processo de transformação inter e intra-social para esse nível de ensino.

Ao final da pesquisa-ação notamos que os materiais didáticos “disponíveis” e “utilizados” comumente pela escola pesquisada, como livros e manuais didáticos, não garantem uma prática letrada condizente com a natureza e especificidade de formação de um leitor apto, sendo, portanto, necessário a intervenção do professor no sentido de ter uma visão que vá além das atividades e suportes propostos disponibilizados pela escola que limitam o desenvolvimento do aluno.

Apoiados em estudos sobre leitura e letramento literário, construímos uma proposta que conseguiu atrair a atenção da maioria dos alunos pelo fenômeno de leitura e literatura. Porém, é relevante destacar os desdobramentos e as dificuldades encontradas nesse trajeto que não foram só de flores, espinhos se fizeram presentes, como por exemplo, a gigante dificuldade em trabalhar a leitura sem os devidos suportes, e conseqüentemente a árdua missão de formar leitores críticos pela falta de leitura em decorrência dos alunos não gostarem de ler ou não lerem porque a escola não ofertava meios para que tal ação se efetivasse.

Em acréscimo ao contexto, denuncia-se a falta de apoio concreto da escola, que muitas vezes deixa o professor de língua portuguesa de mãos atadas e como “único” responsável pelo papel de estimular o ato de ler, ação essa que compete ao trabalho conjunto com as demais disciplinas do currículo, com a ajuda dos pais e com o incentivo da sociedade no todo.

Mesmo diante dos obstáculos do processo, a partir das atividades sugeridas no decorrer do ano letivo de 2018, percebemos que a proposta gerou resultados exitosos a medida que as respostas dos alunos observadas nos resultados finais foram positivas em relação ao que realizamos, ou seja, contemplando de forma satisfatória os anseios da pesquisa.

Muitos educandos mostravam-se sequiosos e insaciáveis pela leitura e sua continuidade, demonstrando que o prazer degustado por essa ação, em especial a literária, não fazia parte do cotidiano da maioria deles. E a escola, principal “agência” da cultura de leitura, nem sempre está atenta para esta realidade. Ao podar a possibilidade do contato genuíno da leitura literária com os alunos devido à utilização de técnicas inoperantes, a escola está negando um direito do aluno enquanto ser humano, o direito a fruição, ao prazer estético e a humanização de que nos fala Candido (2011) e a BNCC (2018), ao não poder atingir seu potencial transformador.

Percebeu-se, ainda, que o ambiente escolar vem formando leitores alfabetizados e não leitores, silenciando-se assim de uma de suas principais funções,

formar leitores com aptidões de leitura, o que se julga ser fundamental. Buscou-se ao mesmo tempo, esclarecer, por meio de análises aqui apresentadas, os conceitos que foram colocados.

Entretanto, além de contribuir para a aquisição leitora que direcione para a reflexão crítica, apesar dos problemas enfrentados, através da experiência vivenciada, foi possível conduzir os alunos a avançarem e desenvolverem uma leitura proficiente em que se estabeleceu as habilidades de leitura, compreensão e interpretação, competências inseparáveis e necessárias para a efetivação da capacidade leitora.

Contudo foi possível perceber, através de levantamento de dados, conceitos e concepções de leitura, que a matriz persuasiva percorre de diferentes formações discursivas, cabendo a escola como um todo incentivar a leitura para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ao longo da formação escolar do discente.

Assim, finalizar esse trabalho significa apenas concluir a reflexão que foi feita em poucas páginas, já que muitos aspectos poderiam ainda ser considerados. Como disse Freire (1998):

Sou predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. [...] Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical, como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

Nesse sentido, a discussão aqui posta não tem o intuito de trazer soluções e conclusões prontas, mas sim reflexões da prática docente com seus gargalos, a fim de que se possa apontar para novas perspectivas para o ensino de leitura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Notas de literatura** I.34. ed. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

ANTUNES, Irandé, 1937- **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

BARTHES, COMPAGNON, A. **Leitura**. In: **ENCICLOPÉDIA EINAUDI**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1987. v.11, p.184-206.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1995.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. ROVAL, Célia Fagundes. **Gênero do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo. FTD. 2012.

BASTOS, Silvia Aparecida. **A leitura e a escrita em pleno Brasil Colonial**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Ano: 1979 / Páginas: 106. Idioma: português. Editora: Zahar Editores.

BÍBLIA, A. T. Provérbios. In BÍBLIA. Português. **Sagrada Bíblia Católica: Antigo e Novo Testamentos**. Tradução de José Simão. São Paulo: Sociedade Bíblica de Aparecida, 2008.

BRAGA, Maria. **Leitura no cotidiano escolar**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, H; MICHELITTI, G. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 3 vol. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 04 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. (Ensino de 5ª a 8ª séries), Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCNS-Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** (1ª A 4ª SÉRIES). Volume 1 - Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume 2 - Língua Portuguesa, 2001.

CANDIDO, Antonio. "**O direito à literatura**". In: Vários Escritos. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

CANFORA, Luciano. "Lire a Athènes et a Rome". Annales E.S.C., JuLIAut., 1989a, 44 aneé, nA. p. 925-937. . **A biblioteca desaparecida; histórias da biblioteca de Alexandria**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado, 1999. (1ª reimpressão da edição de 1998).

CHARTIER, Roger (2000). **Cultura escrita, literatura e história**. 2. ed. México.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 16. ed. 3. Imp. São Paulo: Editora Ática, 2005.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros: a leitura na escola**; tradução Laura Sandronij. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte, Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COUTINHO, Afrânio. **Crítica literária**. In: _____. Notas de teoria literária. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Análise introdutória da pesquisa III Retratos da Leitura no Brasil**. In: II Seminário Retratos da Leitura no Brasil. Brasília: Instituto Pró-Livro, 2012. Disponível em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/3182.pdf>>. Brasília

DARNTON, Robert. "**História da Leitura**", In: BURKE, Peter, org. A escrita da história; novas perspectivas. São Paulo: EDUNESP, 1989, p.199-236.

DURAN, Guilherme Rocha. **As concepções de leitura e a produção do sentido no texto**. Revista Prolíngua – ISSN 1983-9979. Volume 2, número 2 – Jul./Dez. 2009.

FERREIRA, L. A. M. **Direito da criança e do adolescente: direito fundamental à educação**. Presidente Prudente – SP, 2001.

FERREIRO, Emília. **Passado e Presente dos verbos Ler e Escrever**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.p. 5

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. 22. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988. 80 p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 29. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAG, Raquel Meister Ko; FONSECA E SILVA, Marineide. **Uma análise sociolinguística da língua utilizada na internet: implicações para o ensino de língua portuguesa**. Revista Intercâmbio, São Paulo, v. 15, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

GILES, T.R. **História da Educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GRABE, W.; STOLLER, F. L. **Teaching and Researching reading**. Harlow: Pearson Education; Longman, 2002.

HARASM, Linda. **Redes de Aprendizagem: um guia para ensino e aprendizagem on-line**. São Paulo: editora SENAC São Paulo, 2005.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica: novos horizontes para o literato**. Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

JEAN, Georges. **A escrita: memória dos homens**. Tradução Lídia da Mota Amaral. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. (Descobertas)

KATO, Mary. **Estratégias cognitivas e metacognitivas na aquisição de leitura. O aprendizado de leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela, MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**. Tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 2003

KLEIMAN, A. B. **Introdução: O que é letramento?** Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos.** 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

KUENZER, Acácia (Org.). Ensino Médio: **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3ª ed. Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LINARD, Fred; LIMA, Eduardo. **O X da questão.** Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008

MACHIAVELLI, M. **A leitura de adolescentes: dados de um estudo exploratório.** In: CONGRESSO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 40. 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2017. Disponível em: Acesso em: 15 de set. 2017.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, Literatura e Escola. Sobre a formação do gosto.** Martins Fontes. São Paulo 2001.

MALINI, Fábio. **Literatura, twitter e facebook: a economia dos likes e do RTS dos usuários fãs de literatura brasileira.** Revista Observatório Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural. n. 17, p. 204-233, 2014.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** Maria Helena Martins, 1994.

PAULINO, Graça. **Tipos de textos, modos de leitura.** São Paulo: Formato, 2001.

PAWAGI, Manjusha. **A Menina que Detestava Livros.** Lisboa, Terramar, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **O ensino da literatura.** Anais. São Paulo: Abralic, 2008.

PERTILE, Ema Regina; BUSSE, Sanimar. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor,** Cadernos PDE, Paraná, 2014.

PRADO, Maria Dinorah Luz do. **O livro infantil e a formação do leitor.** Petrópolis: Vozes, 1996.

PRESTES, M. L. de M. **Leitura e (re) escrita de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino.** 4. ed. rev. e con. Catanduva, SP: Editora Rêspel, 2001.

RAUBER, P. **Por que a História da Educação em um curso de pós-graduação?** In: Metodologia do Ensino Superior. Dourados: Unigran, 2008e, p. 17-28.

RIOLFI Claudia... [et. al.] **Ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cengage Laerning, 2014. – Coleção ideias em ação.

RITER, Caio. **Um reino todo quadrado.** Ilustrações de Rosinha Campos. São

- Paulo: Paulinas, 2007. – (Coleção magia das letras. Série letras e cores).
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.
- RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker. **Do livro ao CD-ROM: novas navegações**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- SEFFNER, Fernando. **Leitura e Escrita na História**. In: NEVES, Iara C. B. et al. (Org.). **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. 6 ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 107-120.
- SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981.
- SILVA, Ezequiel T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto alegre: mercado aberto, 1997.
- SILVA, Rovilson José. **Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil**. BJIS, v.3, n.2, p.75-92, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/viewFile/464/389>>. Acesso em: 01 jul. 2018.
- SOARES, M. Letramento: **como definir, como avaliar, como medir**. In: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a, p. 61-125.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.
- SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, A. A. M. et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.) **A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMe1998.
- SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari, (Org) **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- TODOROV Tzvetan, **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- VERNE, Júlio. **Tribulações de um chinês na China**. São Paulo: Hemus, 1980.

VIEIRA, L. A. **Formação do leitor: a família em questão.** In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, 2004, Belo Horizonte. III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Disponível em: Acesso em: 10 abr. 2019.

YUNES, E. **Leituras da leitura.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LEITURA, 1994, Rio de Janeiro. Leitura, saber e cidadania. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 1994.

ZAPPONE, M. H. Y.; YAMAKAWA, I. A. **Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura.** Muitas Vozes, v. 2, p. 185-198, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO: PERFIL DO LEITOR DO ALUNO**QUESTIONÁRIO: PERFIL DO LEITOR- ALUNO**

Caro aluno (a), este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura, explorando de maneira diferenciada a leitura literária. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome.

QUESTÕES

1. Sexo:

M F

2. Com quem você mora atualmente?

- Com os pais e (ou) com outros parentes
- Com o (a) esposo (a) e (ou) com o (s) filho (s)
- Com amigos (compartilhando despesas ou de favor)
- Com colegas
- Sozinho (a)

3. Qual o nível de instrução de seu pai?

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
- Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
- Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
- Ensino Médio (2º Grau) Completo
- Superior completo
- Superior incompleto
- Não sei informar

4. Qual o nível de instrução de sua mãe?

- Sem escolaridade
- Ensino Fundamental (1º Grau) Incompleto
- Ensino Fundamental (1º Grau) Completo
- Ensino Médio (2º Grau) Incompleto
- Ensino Médio (2º Grau) Completo
- Superior completo
- Superior incompleto
- Não sei informar

5. E as pessoas com quem você mora (pai, mãe, irmão, avós, marido, mulher etc.), o que costumam ler? Indique cada um deles separadamente

6. Você se considera um bom leitor?

- Sim Não

7. Quem despertou seu interesse para leitura?

- amigos
 professores
 pais
 outros

8. Como você escolhe um livro para ler?

- Título
 Conteúdo
 Capa
 Outros

9. Você considera importante suas aulas de leitura?

- sim
 não

Por que: _____

10. Você lê:

- para se informar sobre os acontecimentos atuais
 para passar o tempo
 por obrigação, porque o professor sugeriu
 para adquirir conhecimento e a partir deste mudar de vida
 não leio

11. Você é incentivado a ler na escola ou fora dela?

- sim não às vezes

12. Com que frequência você utiliza a biblioteca de sua escola?

- Nunca a utilizo.
 Utilizo raramente.
 Utilizo com razoável frequência.
 Utilizo muito frequentemente

13. Seu professor utiliza textos diversificados e atraentes?

raramente frequentemente nunca

14. As aulas de leitura tem contribuído para sua aprendizagem?

sim não um pouco

15. Você tem momentos de leitura em sala de aula:

uma vez por semana
 duas vezes por semana
 três vezes ou mais por semana
 uma vez no mês
 nunca

16. Você pratica leitura em casa:

raramente
 diariamente
 uma vez por semana
 duas vezes por semana
 nunca

17. Durante os seus estudos, você considera a sua prática de leitura:

boa
 ótima
 regular
 ruim
 muito escassa

18. Na sua opinião, você:

lê bem e compreende tudo
 lê, mas não compreende/não sabe interpretar
 lê, péssimo
 leio muito bem, compreende tudo e sabe repassar para as pessoas

19. O que motiva sua leitura?

Informação
 Diversão
 Conhecimento
 Obrigação
 Prazer
 Curiosidade
 Outro _____

20. Quantos livros você leu no ano 2017?

- nenhum
- um
- dois
- três ou mais. Especifique_____

21. Quais os textos, livros, que você lê com mais frequência: livros literários, gibis, revistas de fofoca, horóscopo, resumo das novelas, notícias jornalísticas, cadernos de esportes, só os textos do livro didático, etc.?

22. Quais as maiores barreiras para você aumentar o tempo de dedicação à leitura?

- tempo
- condições financeiras
- dificuldade de acesso à biblioteca
- lentidão na leitura
- outros_____

23. Quando leio um texto literário...

- sinto muito prazer
- sinto preguiça
- fico muito emocionada(o)
- sinto que a leitura me torna um ser humano mais crítico
- outra resposta_____

Observação: Diante de nossos estudos e análises posteriores, esse questionário estará sujeito a alterações.

APÊNDICE B - ACOMPANHAMENTO PARA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Tabela 1: Acompanhamento de leitura de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano

ACOMPANHAMENTO DE LEITURA					
MÊS	Nº DE ALUNOS	ITENS AVALIADOS			
		Não lê pequenos textos de diferentes gêneros com autonomia	Não compreende textos que lê de diferentes gêneros	Apenas localiza informações explícitas em diferentes gêneros	Insere informações simples e complexas em textos não verbais, verbais ou que conjugam as duas linguagens
MAR					
ABR					
MAI					
JUN					
JUL					
AGO					
SET					
OUT					
NOV					
DEZ					

Tabela 2: Acompanhamento de letramento de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano

ACOMPANHAMENTO DE LETRAMENTO LITERÁRIO					
MÊS	Nº DE ALUNOS	ITENS AVALIADOS			
		Apresenta dificuldade de interagir com textos poéticos ouvidos/lidos (poemas, quadras, fábulas, contos de fada, etc)	Não reconta oralmente textos poéticos ouvidos/lidos em verso e prosa	Compreende os elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário	Estabelece relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos
MAR					
ABR					
MAI					
JUN					
JUL					
AGO					
SET					
OUT					
NOV					
DEZ					

APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES- VISÃO DO LEITOR-PROFESSOR

QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES- VISÃO DO LEITOR- PROFESSOR

Caro (a) docente (a), este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura, explorando de maneira diferenciada a leitura literária. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome.

1. Você considera importante as aulas de leitura?

- sim
- não

2. Para você, ler:

- não é importante, porque não acresce nada na sua vida.
- é perder tempo, pois a vida é curta e passageira.
- é importantíssimo, pois é instrumento de poder e ascensão social.
- é importante porque lhe faz viajar, relaxar e conhecer coisas novas.

3. Você lê:

- para se informar sobre os acontecimentos atuais.
- para passar o tempo.
- por obrigação, para poder preparar suas aulas.
- para adquirir conhecimento e a partir deste mudar de vida

4. A leitura é:

- uma fonte de prazer e de diversão.
- uma obrigação exigida pela sua profissão.
- uma chatice, pois você trabalha muito e não consegue se concentrar.
- não sei

5. Com que frequência você lê?

- diariamente
- semanalmente
- mensalmente
- anualmente

6. Quantos livros você lê anualmente?

- De 1 a 3
- De 4 a 8

- De 8 a 1
- Mais de 15

7. Você considera a leitura um passaporte para o exercício da cidadania?

- Sim
- Não
- Talvez

8. Você incentiva os alunos a adquirirem o hábito da leitura, e desenvolvimento da criticidade?

- Sim
- Não
- Às vezes

9. Que métodos utiliza para incentivar os alunos ao hábito de ler?

10. Para você qual a importância da leitura?

APÊNDICE D- ENTREVISTA: VISÃO DO LEITOR- COORDENADOR ESCOLAR**ENTREVISTA: VISÃO DO LEITOR- COORDENADOR ESCOLAR**

Caro (a) coordenador (a), este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura, explorando de maneira diferenciada a leitura literária. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome.

1. Em sua opinião, o que seria necessário fazer para estimular a leitura literária em nossa escola?
2. Como os professores e a escola pode contribuir para formar jovens leitores?
3. Os professores saem das universidades preparados para estimular a leitura literária entre seus alunos?
4. Qual o papel da família para a formação do leitor?
5. É importante realizar eventos como feiras de livros?
6. E na escola, que tipo de ação tem melhores resultados na formação leitora?
7. Algumas pessoas e municípios têm criado ações para estimular a leitura literária. Há livros em paradas de ônibus, que podem ser lidos, gratuitamente, montagem de bibliotecas em periferias, entre outras iniciativas. O que você acha disso?
8. Qual o papel da literatura na formação da criança?
9. Qual a melhor forma de ler para os alunos?
10. Uma parcela significativa de educadores acredita que é possível desenvolver na criança o gosto pela leitura. Como você analisa esse entendimento?

APÊNDICE E- ENTREVISTA: VISÃO DO LEITOR- BIBLIOTECÁRIA**ENTREVISTA: VISÃO DO LEITOR- BIBLIOTECÁRIA**

Caro (a) bibliotecário (a), este questionário faz parte de uma pesquisa cujo objetivo é despertar o prazer pela leitura, explorando de maneira diferenciada a leitura literária. Para isso, solicito sua colaboração no sentido de responder às perguntas abaixo com a maior sinceridade possível. Não é necessário identificar seu nome.

1. Você tem liberdade para desenvolver projetos independentes? Como você lida com isso? Já apresentou e foi recusado?
2. “Lá fora, as bibliotecas públicas estão oferecendo outros produtos além de livros para conquistar usuários e a comunidade em que estão inseridas.” Uma dessas mudanças de paradigma são os espaços maker ou “maker spaces”. Que tipo de atividades você realiza para manter o interesse das crianças e adolescentes pela leitura na biblioteca?
3. Algumas pessoas e municípios têm criado ações para estimular a leitura literária. Há livros em paradas de ônibus, que podem ser lidos, gratuitamente, montagem de bibliotecas em periferias, entre outras iniciativas. O que você acha disso?
4. Está claro que a biblioteca tem um papel social perante a sociedade. Como você vê a biblioteca escolar neste mesmo contexto? Que tipos de práticas de leitura a biblioteca escolar poderia implantar para melhorar a vida dos envolvidos (crianças, adolescentes, pais, professores, etc.
5. Qual o papel da família para a formação do leitor?
6. É importante realizar eventos como feiras de livros?
7. O que já se sabe quando o assunto é leitura na escola?
8. Qual o papel da literatura na formação da criança?
9. Qual a melhor forma de ler para os alunos?
10. Uma parcela significativa de educadores acredita que é possível desenvolver na criança o gosto pela leitura. Como você analisa esse entendimento?

APÊNDICE F- FICHAS DA SACOLA DE LEITURA

SACOLINHA DA LEITURA				
N ^o	ALUNO	JÁ LI	MINHA OPNIÃO	
1	A.N			
2	A.T			
3	D. N			
4	D. A			
5	E.E			
6	E.A			
7	E. N			
8	G.E			
9	J. A			
10	J. V			
11	J. M			
12	J. L			
13	W.Y			
14	J. L			
15	K.N			
16	L.A			
17	L.S			
18	M.C			
19	M. E			
20	M. J			
21	M.V			
22	M.Y			
23	M.H			
24	R.L			
25	R. R			
26	S.A			
27	S.O			
28	V. S			
29	V.R			
30	W.A			

APÊNDICE G - RELAÇÃO DE TÍTULOS: SACOLINHA DA LEITURA

Nº	RELAÇÃO DE TÍTULOS	EDITORA / AUTOR
01	O menino que virou história	Nana de Castro
02	Nina e o bicho papão	Construir/ Cayo Ogán
03	Ter a lança sagrada	Saraiva
04	A onça e a raposa	Construir/ Esopo
05	Peter Pan	Mm Publicaticaoons
06	Branca de neve e sete anões	Martins Fontes/ Irmãos Grim
07	Cordel eu não troco meu oxente	Recanto das Letras
08	A menina que detestava livros	Manjusha Pawagi
09	Dia na praia	Girassol
10	Se correr o bicho pega	Martins Fontes/ Daher, Andréa
11	Roda e baile de sonhos encantados'	Larousse/ Lúcia Pimentel Góes
12	A casa sonolenta	Saraiva
13	Ato dos apóstolos	Saraiva
14	A cesta de dona Maricota	Saraiva
15	Rita não grita	Saraiva
16	Charalina	Paulinas/Nelson Albissú
17	A feiticeira e os anões	Construir
18	A menina que não gostava de ler	Lilia Gramacho
19	A ovelhinha Loli	Ciranda Cultural
20	O grande e maravilhoso livro	Saraiva
21	Moisés	SBN/ Marques Cristina
22	O moleiro e seus amigos	Prazer de Ler/ Eliane Silva
23	A joaninha que perdeu as pintas	Artesã
24	Galinheiro do Bartolomeu	Noovha América/ Christina Dias

25	A cigarra e a formiga	Girassol/ Mauricio de Souza
26	Alice no país das maravilhas	Usborne/ Lewis Carroll
27	O gigante que não tinha coração grande	Prazer de Ler/ Edmond Pilon Adaptação
28	O sumiço das cores	Saraiva
29	O tesouro dos três irmãos	Globo
30	O sumiço do macaquinho	Prazer de Ler/ Claudia Gomes
31	O lago dos cisnes	FTD/ PyotrTchaikovsky
32	Meus contos de fadas preferidos	Martins Fontes
33	A casa de do meu avô	Saraiva
34	Hocus Pocus	Companhia das Letras/Kiara Terra
35	Os pássaros	Germano Zullo
36	Mabél, a única	Margaret Muirhead
37	Pra saber voar	Abacate Editorial Ltda
38	Vladimir e o navio voador	Abacate Editorial Ltda
39	O noivo da ratinha	Araguaia Indústria Gráfica e Editora Ltda
40	Charles na escola de dragões	Associação Paranaense de Cultura- APAC
41	As mil e uma histórias de Manuela	Autêntica Editora Ltda
42	Hai-quintal:haicais descobertos no quintal	Autêntica Editora Ltda
43	Quando o lobo tem fome	Berlends Editores Ltda
44	Entre nuvens	Brinque-Book Editora De Livros Ltda
45	A revolta das princesa	Casa Cultural Saber e Ler Livraria Ltda
46	O pato, a morte e a tulipa	Cosac & Naify Edições Ltda
47	João e Maria	Edições Escala Educacional Ltda/ Grimm, Jacob e Wilhel
48	Aranha por fio	Biruta Ltda

49	O som da turma	Globo Livros Ltda
50	Chá de sumiço e outros poemas assombrados	Gutenberg Ltda
51	A fome do lobo	Iluminuras Ltda
52	A bisia fala cada coisa	Original Ltda
53	O voo da asa branca	Prumo Ltda
54	As garras do leopardo	Schwarcz S/A
55	Como surgiram os vagalumes	Scipione S/A
56	Fábulas de Esopo	WMF Martins Fontes Ltda
57	A lenda da pomba	Escalas Empresa de Comunicação Integrada Ltda
58	João e pé de feijão	Fundação Demócrito Rocha
59	A televisão e a bicharada	Gaudi Editorial Ltda
60	Ou isto ou aquilo	Global Editora e Distribuidora Ltda
61	Ninguém e eu	Herda Educação Ltda
62	Cadê o júízo do menino?	Manati Produções Editorias Ltda
63	Procura-se lobo	Maxiprint Gráfica e Editora Ltda
64	Dois passarinhos	Jogo da Amarelinha Serviços Ltda
65	O tapete de pele de tigre	Saraiva S/A Livreiro Editores
66	Nossa rua tem um problema	Somos Educação S/A
67	Histórias rimadas para ler e brincar	Unyleia Editora e Cursos S/A
68	O livro do Rex	Nova Fronteira
69	Curupira	Saraiva
70	Lúcios e os livros	Globo/ Ziraldo
71	Mania de explicação	Saraiva/ Adriana Falcão
72	Cinderela	Zastras/ Valentina Facci

APÊNDICE H - PROJETO: SACOLA DE LEITURA

APÊNDICE I - CULMINÂNCIA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO: PEÇA DE TEATRO COM A OBRA "O MENINO QUE VIROU HISTÓRIA"

