



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
DCH - *CAMPUS V* - SANTO ANTONIO DE JESUS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



**VALÉRIA MARIA SANT'ANA BRITTO DOS ANJOS**

**ÊNFASE À LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:  
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS**

**2015**

**VALÉRIA MARIA SANT'ANA BRITTO DOS ANJOS**

**ÊNFASE À LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:  
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS**

**2015**

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Anjos, Valéria Maria Sant'Ana Britto dos

Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para formação do leitor crítico / Valeria Maria Sant'Ana Britto dos Anjos . – Santo Antônio de Jesus, 2015.  
115f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemere Ferreira da Silva

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia.  
Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências e anexos.

1. Leitura literária
  2. Formação de leitor.
  3. Leitor crítico.
- I. Silva, Rosemere Ferreira da. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 808.3

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**VALÉRIA MARIA SANT'ANA BRITTO DOS ANJOS**

**ÊNFASE À LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:  
UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - do Departamento de Ciências Humanas do Campus V da Universidade do Estado da Bahia – UNEB como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras.

---

**Profª Drª Rosemere Ferreira da Silva  
Universidade Estadual da Bahia  
(Orientadora)**

---

**Profª Drª Lígia dos Santos Ferreira  
Universidade Federal de Alagoas**

---

**Profª Drª Priscila Peixinho Fiorindo  
Universidade Estadual da Bahia**

**SANTO ANTÔNIO DE JESUS**

**2015**

***Aos meus grandes amores: Paulo,  
Victor e Marina que me fortalecem  
diariamente para enfrentar  
todas as dificuldades.***

## AGRADECIMENTOS

À **DEUS** por ter norteado, como sempre, meu caminho!

Aos membros da minha família, amigos e colegas de trabalho pela compreensão, colaboração e torcida positiva.

Aos colegas do mestrado, pelas **muitas** palavras de conforto e motivação. Em especial aqueles que sempre estiveram e estarão próximos, por maiores que sejam as distâncias territoriais.

Aos professores do mestrado, pelos conhecimentos compartilhados.

Às professoras componentes da banca examinadora, por aceitarem o convite e contribuírem com sugestões e orientações com as quais pude refletir, novamente, e consolidar novos conhecimentos.

À minha orientadora, por sua demonstração de paciência e competência na condução deste trabalho científico, dando-me autonomia de leitura.

À CAPES pelo incentivo financeiro.

*Quando existe um espaço para discutir as leituras, com a possibilidade de inúmeras interpretações, começamos a desenvolver a curiosidade e o desejo de ir além.*

Mónica Rubalcaba

## RESUMO

A dissertação “Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico” corresponde à investigação sobre a realidade escolar seguida de uma intervenção voltada para a renovação das práticas pedagógicas de leitura literária na escola, tendo como aporte teórico a perspectiva interacionista. Busca-se proporcionar uma reflexão sobre o que tem sido feito no ambiente escolar e o que é necessário fazer para a constituição do sujeito leitor, no sentido de viabilizar uma integração entre os saberes e o fazer pedagógico com base, principalmente, nos estudos de Solé(1998), Colomer(2007), Cosson(2012) e Kleiman(2011/2013). Tendo como alvo os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública, caracterizados como leitores iniciantes, com algumas habilidades do processamento de leitura ainda não desenvolvidas satisfatoriamente, as atividades pedagógicas propostas com o romance juvenil constituem estratégias para a ampliação da visão de mundo desses educandos tornando-os críticos e reflexivos sobre as suas ações e o que acontece ao redor deles. Nesta proposta, considera-se que a extrapolação do texto e a exploração da temática sugerida por uma obra literária possibilita ao aluno reconhecer o que há por trás da narrativa, despertando a reflexão política. A obra escolhida para ilustrar esta proposta, oferecendo subsídios ao trabalho pedagógico com a leitura literária, é **Isso Ninguém me tira** de Ana Maria Machado, com foco na representação da imagem feminina na sociedade.

Palavras-chave: Leitura literária. Leitor crítico. Formação do leitor.

## ABSTRACT

The dissertation "emphasis on literary reading in school: a way for the formation of the critical reader" corresponds to the research on the reality school followed by an intervention aimed at renewing pedagogical practices of literary reading in school, with theoretical contribution to interacionista perspective. We seek to provide a reflection on what has been done in the school environment and what needs to be done to the Constitution of the subject, in order to enable integration between knowledge and do mainly based pedagogical studies of Solé (1998), Colomer (2007), Cosson (2012) and Kleiman (2011/2013). Targeting students in the 9th grade of basic education of the public network, characterized as readers beginners, with some reading processing skills haven't developed satisfactorily, the educational activities proposed with the youthful romance constitute strategies for expanding the worldview of these students making them critical and reflective about their actions and what happens around them. In this proposal, it is considered that the extrapolation of the text and the thematic exploration suggested by a literary work enables students to recognize what's behind the narrative, arousing the political reflection. The work chosen to illustrate this proposal, offering subsidies to pedagogical work with literary reading, is **Isso Ninguém me tira** of Ana Maria Machado, with focus on representation of the female image in society.

Keywords: Literary reading. Critical reader. Formation of the reader.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E ESCOLA</b> .....	15
2.1 Literatura para quê? - problematizando a validade e a permanência da leitura literária na escola .....	17
2.2 A atribuição da escola na utilização do texto literário .....	22
2.3 Letramento literário: o sujeito leitor.....	27
2.4 Fatores que contribuem para que algumas escolas caminhem na contramão do letramento literário .....	34
2.5 O perfil do professor apto a promover o letramento literário .....	36
<b>3 ESCOLA EM AÇÃO: A LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO DO EDUCANDO</b> .....	40
3.1 Desvendando olhares sobre o panorama da intervenção .....	41
3.1.1 Os sujeitos .....	46
3.1.2 A concepção de leitura .....	47
3.1.3 O <i>corpus</i> selecionado .....	49
3.1.4 O foco na representação feminina .....	52
3.2 Direcionando a ação interventiva .....	57
3.2.1 Descrição da proposta .....	57
3.2.2 Resultados esperados a partir do método de trabalho .....	67
<b>4 A TEORIA EM PRÁTICA: INTEGRAÇÃO ENTRE OS SABERES E O FAZER PEDAGÓGICO</b> .....	68
4.1 Tecendo considerações sobre o caminho percorrido antes da leitura .....	71
4.2 Tecendo considerações sobre o caminho percorrido durante a leitura .....	79
4.3 Tecendo considerações sobre o caminho percorrido após a leitura (extrapolação do texto literário: uma possibilidade de trabalho) .....	91
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	104
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR</b> .....	108
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO</b> .....	109

<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENQUETE .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO B – ARQUIVO COM CAPÍTULOS DO LIVRO ISSO NINGUÉM ME TIRA.....</b>	<b>115</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Antes mesmo de apresentar este trabalho que contém uma proposta de intervenção para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental numa perspectiva interativa de leitura, ousou revelar : “*Literatura não era minha paixão*”. Mas o que justifica a escolha ao propor para meus alunos justamente a leitura literária? Não seria uma incoerência? Há tantos aspectos da Linguagem que podem e devem ser explorados nas aulas de Língua Portuguesa... O olhar crítico que, hoje, me permite ter a consciência do que me afastou dos textos literários durante certo tempo; do que me impediu de ver no literário o encantamento tão necessário para enveredar neste universo é que me conduz a uma prática pedagógica que vise aproximar meus alunos da obra literária,(re)descobrimo, junto com eles, o quanto a literatura pode ser fascinante e importante nas nossas vidas, inclusive para a ampliação da criticidade do educando.

A proposta de intervenção aqui sugerida curiosamente tem relação direta com minha história de vida. Como membro de uma família simples que acreditava ser a educação o maior valor do ser humano, ainda que sem experiência literária, por eles eu sempre fui orientada a ouvir, respeitar, acatar o que os mais velhos diziam. Principalmente professores! Assim, motivada também pela timidez, assumia um papel passivo e representava o que noutros tempos considerava-se “uma excelente aluna”. Entretanto, sem expor meus pensamentos, sem mostrar a minha voz! Nesse contexto, foi que, na escola, me impuseram o clássico José de Alencar, o **Tronco do Ipê**, numa fase de desenvolvimento em que não estava preparada para tal leitura. A linguagem era estranha, não senti interesse pela obra, não tive vontade de ler... enfim, não li! Tal imposição gerou uma forte resistência à leitura literária. Essa experiência relatada me conduz, hoje, a pensar no porquê dos jovens se afastarem tanto da literatura, realidade da escola pública (objeto desse estudo), a investigar sobre a relação que há entre literatura e escola e, conseqüentemente, a propor uma intervenção cujo objetivo é enfatizar a leitura literária para envolver o aluno no processo de construção dos sentidos e, assim, contribuir para a ampliação da capacidade de senso crítico. Intervenção que só é viável com a mudança de postura, a princípio minha, enquanto educadora, frente à maneira de ver e lidar com a leitura literária.

Retomando a trajetória de vida, recordo-me muito bem do episódio narrado, todavia, não tenho recordação, enquanto estudante do ensino fundamental ou

mesmo médio, de nenhuma situação em que houvesse ocorrido o contrário; em que tivessem me mostrado o quanto a leitura literária poderia ser interessante. Portanto, afastei-me enquanto pude da Literatura. Digo “enquanto pude”, pois meu interesse por linguagem era mais forte do que o medo de enfrentar o desconhecido e decidi que seria professora.

Comecei minha vida profissional ainda muito nova, concluindo o antigo curso de Magistério que dava direito a ministrar aulas no curso primário. Minha primeira experiência foi numa escolinha particular no município de Nazaré - Bahia, como professora da 4ª série primária. No ano seguinte, também numa escola particular, ministrei aulas de Língua Portuguesa para 5ª e 6ª séries. Na sequência, veio a Graduação em Letras, a aprovação em concurso público para o quadro efetivo de professores do Estado da Bahia e uma larga experiência em sala de aula. Assim se sucederam mais de vinte anos e agora, através do PROFLETRAS, surge uma oportunidade ímpar de aprimorar a prática, dialogando com a teoria sob a supervisão de doutores em educação.

Durante a trajetória, foram muitas as dificuldades enfrentadas. Assim como foram muitas as vitórias. Tomando como exemplo, há pouco uma ex-aluna deixou bem claro o que para mim é “ser professor”. Ao enviar-me um convite para o lançamento de seu livro, emocionou-me relatando um fato que ela tinha registrado na memória e que fora determinante para a Mulher que ela é hoje. Contou-me que um dia, adentrei a sala de aula lendo um texto por ela produzido (ainda criança, na 6ª série) e após a leitura, mostrei a todos os seus colegas a beleza do texto e afirmei que ela seria uma grande escritora. E, de fato é! O livro **Filhos do Cárcere**, fruto de um trabalho de conclusão de curso, revela uma sensibilidade incrível para tratar de um problema social tão grave. Aquelas palavras da antiga professora não saíram da memória daquela aluna e a conduziram para as escolhas profissionais. São experiências como esta que comprovam o quanto é importante e significativo o papel do professor. Essa visão da importância do mediador para o envolvimento do educando na leitura literária perpassa por toda a proposta de intervenção sugerida neste trabalho.

Como dose extra de motivação, a inquietação oriunda das discussões sobre o tratamento dispensado ao texto literário, sugeridas nas aulas presenciais do Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS - a partir do cruzamento entre o que dizem os teóricos e a realidade vivenciada em nosso cotidiano, enquanto

professores de Língua Portuguesa, direcionou-me para a construção, aplicação e avaliação de uma proposta de intervenção que valorizasse a leitura literária e, que, conseqüentemente, possibilitasse a confecção deste trabalho de conclusão de curso.

Pensando na importância das aulas presenciais do mestrado, não poderia deixar de enfatizar, especificamente, as valiosas contribuições advindas das vivências e reflexões proporcionadas pela Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva ao ministrar a disciplina Leitura do texto literário. Bem como, as contribuições da disciplina Literatura Infante-juvenil, ministrada pela Profa. Dra. Priscila Peixinho Fiorindo. As atividades sugeridas e desenvolvidas nas aulas serviram de laboratório para a execução de um projeto maior. O projeto de pesquisa e intervenção elaborado para atender as exigências do Mestrado Profissional em Letras foi aprovado para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisa conforme parecer número 1.006.421.

Em relação à estrutura do texto, o aspecto norteador para a construção da seção 2, intitulada “Relações entre literatura e escola”, foi buscar embasamento teórico para propor um ensino de leitura literária voltado para o letramento. Termo compreendido aqui como capacidade de análise crítica que é possível a partir da concepção de leitura resultante da interação entre texto e leitor (quando o leitor utiliza o seu conhecimento de mundo e o conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o mesmo). A seção está dividida em subseções que refletem sobre questões como: o porquê da literatura na escola - uma problematização sobre a validade e a permanência da leitura literária no ambiente escolar; o que é atribuição da escola na utilização do texto literário; a constituição do sujeito leitor; fatores que contribuem para que algumas escolas caminhem na contramão do letramento literário e o perfil do professor apto para promover o referido letramento.

Na seção 3, “Escola em ação: a leitura literária e o desenvolvimento do senso crítico do educando”, inicio apresentando o panorama da intervenção, para, a partir do que foi percebido apresentar uma proposição de ensino numa perspectiva interacionista<sup>1</sup>, voltada à renovação das práticas pedagógicas no que diz respeito à leitura do texto literário na escola, partindo do pressuposto de que a escola deve ser

---

<sup>1</sup> Utilizo o conceito proposto por Bakhtin, ou seja, o sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor produzido por meio de signos linguísticos.

capaz de mobilizar-se estimulando as múltiplas inteligências, no sentido de desenvolver no educando competências e habilidades de leitura, em especial a leitura literária.

Na abordagem sobre o panorama da intervenção considero essencial demonstrar, em primeiro plano, o perfil dos sujeitos da pesquisa, um dos aspectos responsáveis pelo direcionamento de todas as escolhas efetuadas. Penso ser igualmente importante explanar sobre a concepção de leitura e o *corpus* selecionado para o desenvolvimento do projeto. Nesta seção, também busco justificar o foco na representação feminina antes mesmo de descrever detalhadamente a proposta e indicar os resultados esperados a partir do método de trabalho.

A seção 4 obtém como ponto central a apresentação e o estudo consciencioso dos dados coletados a partir da aplicação da proposta que objetiva ressignificar as aulas de literatura, conforme sugere Colomer (2007), como um espaço onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual. Esta seção é constituída de três subseções nas quais se busca estabelecer um diálogo entre teoria e prática, apresentando considerações sobre o caminho percorrido nas três fases do processo: antes, durante e após a leitura literária.

Neste trabalho constam ainda as considerações finais, as referências bibliográficas, os apêndices e anexos, além das partes já mencionadas.

Retomando a revelação inicial de que Literatura **não era** minha paixão, o destaque para a forma verbal no pretérito imperfeito é proposital. Aos poucos venho desenvolvendo com a literatura uma relação mais profunda, uma afeição mais sólida. É como se algo que estivesse adormecido, gradativamente, fosse despertando. À medida que me aprofundo nos estudos e vou adquirindo nova visão do que é literatura e sua função social, seu poder transformador, as práticas de leitura literária vão se ressignificando e conquistando o seu lugar na minha vida pessoal e dentro das minhas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – vem contribuindo de modo significativo para uma mudança de concepção e de atitudes acerca da literatura, bem como na tentativa de maior aproximação entre teoria e prática. E, consciente de que aprender acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar, o meu maior desafio é reconhecer-me enquanto leitora literária para poder mediar da melhor forma possível a formação do leitor no universo escolar.

## 2 RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E ESCOLA

Pensar as relações entre a literatura e a escola na contemporaneidade possibilita uma ampla discussão sobre o tema. Constituir leitores, em especial leitores literários no espaço educacional do século XXI, é um dos grandes desafios para os professores de Língua Portuguesa, sendo o ensino de literatura campo fértil para pesquisas e objeto de muitos debates.

Afinal, por que e como ensinar literatura? Necessário se faz refletir, a princípio, sobre a ideia que se tem de literatura e de sua função. A definição clara do que se busca como objetivo, em relação aos estudos literários, é o que norteia ou deveria nortear a prática pedagógica que precisa, evidentemente, estar ancorada em reflexões teóricas atualizadas de modo a, através da utilização de estratégias eficazes, melhor orientar o corpo discente.

Dentre as variadas concepções de literatura vale ressaltar o que diz Ana Maria Machado em **Retratos do Brasil 3**:

A literatura nos permite viver outras vidas além da nossa, é verdade. Mas isso não significa escapismo ou fuga da realidade. Pelo contrário, representa a oportunidade de uma experiência humana única e insubstituível. Implica uma imersão mais profunda na relação com as outras pessoas, porque nos faz compreender as diferenças que existem entre todos nós e perceber de quantas semelhanças somos feitos, apesar de toda essa diversidade (MACHADO, 2012, p.61).

Essa maneira de conceber a Literatura pressupõe que através dela é possível, dependendo das estratégias que forem utilizadas na escola, alcançar o objetivo a que se propõe com a leitura, por exemplo, induzir o educando a fazer esforços mentais, analisando pistas contextuais e, assim, ampliar a criticidade, elemento fundamental para a sua formação enquanto leitor, especialmente o leitor literário.

Vista como a arte da palavra (carregada de significados e de possibilidades de leituras), instrumento de comunicação e interação, a literatura conduz o leitor a mundos imaginários, causando prazer aos sentidos e desenvolvendo a sensibilidade do homem. Nas ponderações de especialista no assunto “A leitura de textos literários possibilita o contato com o prazer estético da criação artística, com a beleza gratuita da ficção, da fantasia e do sonho” (ANTUNES, 2009, p. 200). Em virtude desse convite feito à imaginação, recriando as experiências humanas, o leitor aprende a sentir e a pensar a realidade de maneiras diferenciadas, ampliando progressivamente o olhar crítico. Sob esse ponto de vista, o contato com a literatura

precisa ser reconhecido como um direito fundamental dos educandos.

Rildo Cosson (2012) defende a ideia de que a prática da literatura consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem que não tem paralelo em outra atividade humana. O autor acredita, assim como as autoras citadas anteriormente, que o exercício da literatura permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Para ele a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo. Saberes que são liberados a cada leitura. Defende que o ponto central das atividades envolvendo literatura na escola deveria ser “experienciar” o mundo por meio da palavra. Entretanto, o que se percebe na rede pública de ensino - em especial numa escola no município de Nazaré/ Bahia - alvo deste trabalho que versa sobre a prática de leitura literária, numa perspectiva interacionista - é que o contato com a literatura limita-se à utilização de textos apresentados pelo livro didático, suporte mais usual, e à solução de questões por ele propostas, muitas vezes visando compreensão literal que não exige esforço interpretativo do educando.

A ideia defendida pelo referido autor, semelhante ao que diz Antunes (2009) e Machado (2012), a qual sugere provocar a observação em condições especiais, precisa ser garantida ao jovem no ambiente escolar para que ele se aproprie de competência necessária que o habilite a fazer uma exploração adequada da leitura literária desenvolvendo, assim, a capacidade de formar opiniões críticas, fazer julgamentos, escolhas pessoais.

Nessa perspectiva que Antunes (2009) afirma ser necessária a presença de muita literatura na sala de aula. Todavia, entrar no universo mágico da ficção não é algo que acontece espontaneamente, sem o estímulo da experiência e da convivência com os textos literários. O ato de ler não é uma habilidade inata. “Não se nasce com o gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma” (ANTUNES, 2009, p. 201). O chamado gosto por ler literatura exige esforço, é uma construção que pressupõe treino, capacitação, acumulação de saberes. Precisa ser estimulado, exercitado. Para que o referido estímulo aconteça - consciente de que a questão do não estímulo à leitura, na história do Brasil, é cultural - muitos estudos apontam para a necessidade de rever a escolarização da literatura, afinal muito mais importante que uma visão sistêmica da literatura são as oportunidades de práticas de leituras literárias dentro da escola. Ao fazer uso de estratégias indevidas de leitura literária, a escola muitas vezes é a responsável pela

dissolução da vontade de ler dos alunos, assumindo um papel oposto ao que deveria ter.

Diante do exposto, provocar a reflexão sobre a prática desenvolvida hoje nas escolas, tendo claramente definido o que se pretende alcançar em relação à leitura literária, é o ponto de partida para uma proposta de intervenção direcionada à formação do leitor crítico.

É visualizando um elo entre literatura e escola que fica evidente a necessidade de discutir tópicos como: para que serve a literatura na escola? Qual a atribuição dada à escola na utilização do texto literário? O que caracteriza o sujeito leitor? Quais fatores contribuem para que algumas escolas caminhem na contramão do letramento literário? Qual o perfil do professor apto a promover o letramento literário? São essas reflexões que servem de aporte teórico para a apresentação da proposta de intervenção com ênfase à leitura literária.

## **2.1 Literatura para quê? – problematizando a validade e a permanência da leitura literária na escola**

Fazendo alusão a Antoine Compagnon<sup>2</sup> (2012) a questão título conduz a uma reflexão sobre a validade e a permanência da leitura literária na escola. O autor discorre sobre os poderes da Literatura assegurando que ela tem seu lugar na contemporaneidade, apesar do pouco espaço que lhe é dedicado. Fato que corrobora para o pensamento de que é necessário instalar as diversas possibilidades de trabalho com o texto literário no universo escolar, especialmente quando se objetiva criar estratégias para ampliar o senso crítico do educando.

Dentre os poderes da Literatura, o supracitado autor destaca a intrínseca capacidade de transformação que a caracteriza ao apresentá-la como elemento humanizador do indivíduo. Ideia difundida anteriormente por Antonio Candido<sup>3</sup> (2011), que igualmente reconhece a importância do outro na sua teorização sobre literatura, a qual é visualizada como um direito humano de um valor inestimável. Nesta perspectiva,

segundo o modelo humanista, há um conhecimento do mundo e dos homens propiciado pela experiência literária (talvez não apenas por ele,

---

<sup>2</sup>Professor da Universidade de Columbia (Nova York) e do Collège de France. Autor de muitas obras dentre elas '**Literatura para quê?**' (2012)

<sup>3</sup>Além de escritor, ensaísta e professor universitário, é importante crítico literário brasileiro.

mas principalmente por ela), um conhecimento que só (ou quase só) a experiência literária nos proporciona (COMPAGNON, 2010, p.35).

Sem dúvida, a importância da literatura na escola, em especial no Ensino Fundamental, sob o ponto de vista do elemento humanizador é justamente por ela estar apta a promover mudanças, corroborar para a construção do pensamento social. Na adolescência, momento da construção da identidade, fase em que normalmente ocorre confusão de conceitos e perda de referências, a leitura literária pode contribuir significativamente na formação desse sujeito.

Como sugere a pesquisadora Rosemere Ferreira da Silva (2008), a literatura tem um papel ímpar no sentido de provocar o leitor, de convocá-lo à consciência da sua própria condição de existência. Ela enfatiza a importância da literatura como um lugar de expressão significativo que problematiza as hierarquias sociais construídas, as relações de poder disseminadas socialmente, a formação de identidades, o combate ao preconceito, a discriminação racial e de gênero.

Na perspectiva de literatura como elemento transformador, entretanto, é significativo considerar as reflexões conduzidas por Harold Bloom (2001)<sup>4</sup> em **Como e por que ler**, embora ele visualize a literatura como um hábito pessoal e não como uma prática educativa. O polêmico autor condiciona a dita transformação à necessidade de encontrar o que ele afirma ser “uma fórmula de leitura: encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça fruto de uma natureza semelhante à nossa...” (BLOOM, 2001, p. 18) . Desse pensamento pode-se extrair que se o simbólico está distante da realidade do aluno, isso dificulta a compreensão, o envolvimento do educando com o texto. Evidentemente, para que o propósito de transformação se desenvolva é necessário que o leitor descubra, durante a leitura, a relação com ele e com o entorno, pois quem confere significado ao texto literário é o leitor ao relacionar o que lê com a própria realidade. O que sugere a necessidade de se refletir sobre recepção: a relação entre literatura e leitor.

Vista como um exercício do pensamento, a literatura possibilita, conforme tem sido propagado pelos pesquisadores, já citados, e por outros, a exemplo de Regina Zilberman (2012), um meio de o indivíduo conhecer-se melhor e entender o

---

<sup>4</sup> Harold Bloom, conhecido como um humanista, é autor de diversas teorias controversas sobre a influência da literatura além de um defensor ferrenho da literatura formalista (a arte pela arte), em oposição a visões marxistas, historicistas, pós-modernas, entre outras. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Harold\\_Bloom](http://pt.wikipedia.org/wiki/Harold_Bloom)> Acesso em 20 maio 2014.

outro, os comportamentos e motivações humanas. Exercendo, assim, nítido papel na vida do homem. De que maneira a leitura deve ser realizada para que seja aproveitada potencialmente é o que se questiona no espaço educacional do século XXI. O como ler, segundo Bloom (2001), tem relação com os motivos e as aplicações da leitura, não podendo dissociar o “como” do “porquê”. Nesse sentido, percebe-se o quanto é viável a reflexão sobre a validade e a permanência da leitura literária na escola nos moldes em que está sendo desenvolvida.

Na discussão proposta por Zilberman há como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Ela esclarece que a fundamentação dos PCNs “pressupõe a conscientização de que o fracasso escolar localiza-se no campo da leitura e da escrita” (ZILBERMAN, 2012, p.187), o que justifica o objetivo proposto para o ensino de português nas últimas séries do Ensino Fundamental, focado no uso eficiente da linguagem para o exercício da cidadania. Entretanto, o que significa o uso eficiente da linguagem? Como isso tem sido concebido pelos educadores e refletido nas práticas pedagógicas?

Ter como referência os PCNs, cuja base teórica oriunda das teses de Mikhail Bakhtin<sup>5</sup>, com o intuito de tratar da Leitura e do ensino da Literatura é relevante para Zilberman (2012) ao afirmar que tais parâmetros representam uma tendência dominante no âmbito do ensino com repercussão na difusão da literatura e no processo de introdução à obra literária. A dúvida é se realmente a literatura está sendo difundida; se os educandos estão sendo incentivados à leitura literária e à exploração adequada dessa leitura. A impressão é que há uma distância entre o recomendado pelos PCNs e o realizado pelos educadores. A escola parece burocratizar demais a leitura assumindo o risco de afastar os alunos do universo literário mais do que aproximá-los, sendo o livro didático o suporte mais usual e a solução de questões por eles propostas, as estratégias dominantes.

As Orientações Curriculares, apresentadas em documentos oficiais do Ministério da Educação, direcionadas ao Ensino Fundamental Brasileiro, os PCNs, versam sobre os estudos literários fornecendo limites e condições de funcionamento. Pensando a literatura a partir de uma relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real, os PCNs reconhecem-na como uma “outra

---

<sup>5</sup>(1895-1975) pensador russo cujas reflexões se introduziram na linguística e na teoria da linguagem nas últimas décadas do século XX. Segundo Marcuschi (2008, p.149) “Bakhtin representa uma espécie de bom senso teórico em relação à concepção de linguagem.”

forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento” por envolver “o exercício do reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p 27). Partindo desse princípio, conclui-se que através da leitura literária o leitor ativa habilidades cognitivas complexas e fundamentais para o desenvolvimento da criticidade a depender, é claro da condução dessa leitura. É preciso selecionar as estratégias adequadas. E não há uma rota única, um modelo preestabelecido. Cada situação exige uma atenção e um trabalho especial.

Com o intuito de alcançar seu objetivo maior, que é o uso eficiente da linguagem para o exercício da cidadania, os PCNs direcionam o ensino de Língua Portuguesa para a prática constante da leitura e da escrita, todavia o documento alerta, no que diz respeito ao trabalho com texto literário, para possíveis inadequações conforme o trecho:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1989, p 27).

As palavras acima evidenciam que o tratamento didático do texto literário, nas aulas de Língua Portuguesa, pode e deve transgredir a concepção equivocada que, em geral, percebe-se nas escolas. Como explícito nos referidos documentos, no processo de leitura espera-se que o aluno leia de maneira autônoma, selecionando procedimentos adequados, articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto: fazendo inferências, extraindo informações não explicitadas, interpretando recursos figurativos, desenvolvendo, assim, gradualmente, o senso crítico. Mediante o exposto é viável refletir, em relação à validade e permanência da leitura literária na escola, sobre a conexão entre o que deve ser usado como parâmetro e as efetivas práticas pedagógicas realizadas com o texto literário.

Pensando na questão conteudista que se percebe no ensino de literatura, Cosson (2012) se apropria da expressão “falência do ensino da literatura” para denunciar que ela **não** está sendo ensinada como deve, de modo a garantir a função essencial: função humanizadora. O autor acredita que isso acontece porque, possivelmente, falta um objeto próprio de ensino. O estudioso afirma que: “mais do que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de

leitura a ser compartilhada” (COSSON, 2012, p.23). Entretanto, adverte para o fato de que a experiência de leitura compartilhada requer ser ampliada com informações específicas do campo literário e até fora dele, desfazendo o equívoco daqueles que pensam que basta a leitura de qualquer texto. Apesar das considerações sobre a inadequação a respeito da utilização da literatura, percebe-se que ela tem um papel a cumprir na escola.

Admitido o valor da literatura na arguição sobre **o porquê** de ensiná-la, as dúvidas aparecem relacionadas ao **modo** como ensiná-la. Acerca dos questionamentos em torno do ensino de literatura é relevante refletir sobre uma abordagem de Maria Amélia Dalvi (2013) ao comentar que a literatura não se ensina, se lê, se vive. A pesquisadora brasileira pondera a respeito da dimensão individual, social e histórica de experiência de leitura, colocando-a como centro do dispositivo do ensino de literatura conforme nos é revelado na apresentação do livro **Leitura de Literatura na Escola** (2013). A autora segue a linha de pensamento de que todo leitor tem sua história de leitura. Crê ser fundamental levar em consideração as observações do leitor, seu conhecimento, valores e cultura. Partindo desse pressuposto, o que vai determinar a prática do leitor é a sua própria história. Todavia, sabendo da existência de diferentes tipos de sujeito-leitor, com interesses de leitura distintos e determinados por fatores sociais, culturais, políticos, psicológicos etc. os quais compõem a sua historicidade, será possível considerar na prática tudo que é teorizado pelos pesquisadores?

Em consonância ao pensamento da estudiosa quanto à importância das experiências leitoras, bem como da sociabilização dessas leituras, Neide de Rezende (2013) reconhece e apresenta o espaço da sala de aula com potencialidade para mediar e compartilhar as experiências de leitura, propiciando a reflexão, desde que o estudante tenha acesso a uma literatura compreensível, discutível, próxima; bem como seja incentivado a ter contato com formas, textos, estéticas cada vez mais sofisticadas que exigirão gradativamente seu esforço interventivo como leitor. A pesquisadora sugere ir do ensino de literatura para a leitura literária, concentrando-se no polo do aluno-leitor, o que caracteriza a mudança de perspectiva: “à transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo” (REZENDE, 2013, p. 106). Sob esse ponto de vista não se pode desconsiderar o papel do professor que deve acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem do

educando e dar a ele o tempo necessário para vivenciar todas as fases do processo, partindo de leituras mais simples para as mais complexas, até se constituir um leitor crítico, proficiente.

Ao propor mudanças no ensino, Rezende (2013) apresenta a expressão “leitura literária” e faz uma crítica à maneira como utilizam tal expressão, que, segundo ela, paulatinamente, vem surgindo entre as pesquisas acadêmicas para falar de literatura na escola, entretanto, sem que se atente conceitualmente para o significado e potencial da expressão para o ensino. Cosson (2012, p. 23) esclarece que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” Apresentando a sua visão sobre a função da leitura literária evidencia seu valor por fornecer os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

Em conformidade com o questionamento sugerido sobre a validade e a permanência da leitura literária na escola é possível considerar que, sendo os textos literários - com sua natureza lacunar, polissêmica e transgressora - capazes de revelar outras formas de ressignificar o conhecimento é significativo ter um espaço para eles no universo escolar. Com a consciência de que não há mudança repentina, nem uma rota única de leitura, é relevante instalar as diversas possibilidades de trabalho, desburocratizando a leitura, tentando aproximar os textos da realidade do aluno e, assim, contribuir para a formação de leitores críticos, característica que nem sempre se percebe quando se investiga a relação literatura e escola.

## **2.2 A atribuição da escola na utilização do texto literário**

O gosto por ler literatura dá-se por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento e sugere significativa questão: a quem compete desenvolver esse fascínio, essa sedução? Esta ponderação é ressaltada por Antunes (2009), pois normalmente, a formação de novos leitores acontece pela convivência e pelo estímulo desempenhado por outros atores sociais, tais como a família que é um importante ambiente de letramento: “nesse lugar que as crianças iniciam o contato com a cultura letrada” (COENGA, 2010, p 86). O autor compreende que a estrutura cultural e familiar a que se submetem os atores sociais torna-se fator extremamente favorável para se constituírem leitores permanentes ou não. Destacam-se as

memórias de leitura, tão significativas para o desenvolvimento da sensibilidade linguística que possibilitam uma aproximação com a literatura.

Todavia, pensando em jovens da atualidade, que não tiveram a oportunidade de crescerem cercados por narrativas, ouvindo e/ou lendo histórias que os envolvessem; pensando em jovens que não vivenciaram a literatura no seu cotidiano, no seu ambiente familiar, pode-se também questionar: o que a escola tem feito para formar o leitor de texto literário? De que forma a escola reconhece as histórias de leitura de que fazem parte os alunos?

É atribuição da escola contemplar o processo de letramento literário, no entanto, o que se percebe é que a leitura no espaço escolar, em geral, não tem valorizado o literário, esse visto como recurso secundário. Tradicionalmente, a concepção de leitura que norteia o ensino da literatura é a concepção de leitura como decodificação. Nota-se uma visão pragmática e conservadora sobre o que é e para que serve o texto literário. Antunes (2009) comenta que a fixação quase obsessiva no ensino da gramática, fora de qualquer contexto de interação, tem deixado a sala de aula sem tempo para a leitura e esse ensino descontextualizado tem se transformado em privilégio de poucos, o que é um direito de todos. Há reduzido tempo dedicado à leitura literária e à constituição do sujeito leitor, embora um dos jargões mais frequentes na escola, como ironiza Rezende, é o de formar leitores. Segundo a referida autora: “leitor que não lê literatura?” (REZENDE, 2013, p.109). Nesse sentido, a escola precisa (re)pensar a sua relação com a literatura e aproximar os educandos deste universo com potencialidade para transformá-los, corroborando para a construção da personalidade.

O cenário da não valorização da leitura literária contradiz as orientações apresentadas nos PCNs de Língua Portuguesa, em especial, do terceiro e quarto ciclos de Ensino Fundamental que explicitam a preocupação com o ensino de Literatura, partindo do pressuposto de que pensar o ensino de Língua Portuguesa nos referidos ciclos requer a compreensão da adolescência como um período marcado por transformações em várias dimensões. Nessa perspectiva, é preciso considerar a necessidade do adolescente de “reconstituir sua identidade na direção da construção de sua autonomia” (BRASIL, 1998, p. 47) e através da literatura, através de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, reconhecer a sua linguagem, o seu lugar no mundo, desenvolvendo progressivamente a sua criticidade.

Em depoimento à **Revista Nova Escola** (2013), como formadora do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, Denise Guilherme<sup>6</sup>, defende a ideia de que colocar os livros à disposição dos jovens não é suficiente para que eles sejam seduzidos pela leitura e compreendam a sua importância. Ela crê que essas iniciativas, que têm sustentado muitos projetos, não obtêm os efeitos desejados, pois se preocupam prioritariamente com a ampliação do acesso, mas não atentam para dois aspectos também importantes quando se deseja formar leitores: a qualidade dos livros oferecidos e, principalmente, a qualidade das interações que se estabelecem nas situações de leitura. “Mais do que quantificar a presença do texto literário é importante qualificar essa presença” (DALVI, 2013, p. 94). Mas quem determina essa qualidade? Quais as instâncias de legitimação do texto literário? São aspectos que requerem uma atenção especial.

Parece inquestionável a relevância da inserção da leitura literária na escola conforme discutido na subseção anterior. Em relação aos projetos de fomento à leitura, evidentemente que os muitos movimentos são significativos, compreendendo que o leitor necessita ter tido ao longo da vida, oportunidades de práticas leitoras, capazes de desenvolver hábitos e gosto pela leitura – tarefas nada fáceis - além de condições materiais de acesso aos livros. Entretanto, tais movimentos são insuficientes para dar conta das lacunas de letramento literário, pois a tarefa de formar leitores depende de um trabalho que supera o circunstancial e implica num acompanhamento contínuo. Afinal, não há mudanças repentinas e hábitos que se instalem de um dia para outro. Existem etapas a médio e longo prazo que precisam ser devidamente cumpridas e, normalmente, os projetos institucionais não se constituem em políticas permanentes.

Outro aspecto a ser observado é que há controvérsias em relação ao que deve ou não ser consagrado como matéria escolar, no caso do ensino literário. Não há prescrição de quais caminhos devam ser trilhados pela escola para abordar a literatura, mas é de conhecimento de todos o que não deve ser feito sob o risco de caminhar no sentido contrário ao letramento literário. Será, por exemplo, que basta escolher leituras relevantes entre os cânones para garantir uma qualidade no trabalho? A definição das finalidades, intenções e objetivos do ensino de literatura é

---

<sup>6</sup> Mestra em Educação; Consultora Pedagógica em projetos de fomento à leitura. Tem experiência pública em Educação.  
Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4771648T3>> Acesso em: 2 jun 2014

aspecto preliminar e determinante dos métodos que serão utilizados assim como o tipo de literatura apresentar aos alunos.

Em relação ao que ler na escola, é preciso pensar em quem é o leitor, que lugar ele ocupa e o que pode ser interessante para ele e não apenas na literariedade – conjunto de propriedades que caracterizam a linguagem literária. Marcia Abreu em **Cultura Letrada: literatura e leitura** (2006) é uma excelente referência para discutir sobre esse assunto. Ela aponta que a avaliação de uma obra depende de um conjunto de critérios e não unicamente da percepção da excelência do texto. Nesse sentido, entram as expectativas do crítico: ideias sobre ética, política, moral; a imagem que se faz do que seja literatura; o que se pretende com a leitura literária.

A referida autora sugere reflexões sobre as instâncias de legitimação que selecionam o que deve ser considerado literatura e, portanto, levado para a escola e estudado, afirmando que a escolha é uma questão política, depende do gosto, do propósito de cada um. Quando cita: “mais do que o texto, são os conhecimentos prévios que temos sobre seu autor, seu lugar na tradição literária, seu prestígio (etc) que dirigem nossa leitura” (ABREU, 2006, p.49), ela deixa claro que a qualidade literária do texto não é um critério absoluto para a sua escolha.

Além do aspecto abordado acima, segundo Abreu (2006), a apreciação estética não é universal podendo uma obra ser avaliada de modo diferente por grupos sociais diferentes. Sob essa perspectiva, a autora critica o fato de muitos tomarem algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas, realizando um juízo de valor, conforme observamos a seguir:

Nem todos, infelizmente, têm a mesma sensatez. Na maior parte do tempo, o gosto erudito é utilizado para avaliar o conjunto de produções, decidindo dessa forma o que merece ser Literatura e o que deve ser apenas popular, marginal, trivial, comercial (ABREU, 2006, p. 80).

É possível reconhecer no discurso da pesquisadora uma crítica ao julgamento de determinados valores estéticos diferenciados. Outro ponto que chama a atenção é quando ela fundamenta o comentário afirmando que a literatura se transforma no tempo e no espaço, adquirindo novos valores e ideais de acordo com as necessidades. Em suma “Não há literariedade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais” (ABREU, 2006, 107). Portanto, os critérios de avaliação do que é boa ou má literatura também mudam com o tempo.

Retomando a questão a respeito do que ler na escola, Luís Augusto Fischer (2011) coloca que devem ser oferecidas aos alunos leituras adequadas ao seu nível

de conhecimento da língua e da vida, evitando um grau de dificuldade que possa desmotivá-lo pelo sofisticado da abordagem. Mas alerta que o aluno sempre pode surpreender estando disposto à aventura da leitura e sendo capaz, portanto, de ler qualquer livro a depender da mediação utilizada no processo de leitura. O que conduz a uma reflexão sobre a importância do papel exercido pelo professor no processo de letramento literário.

Dentre os critérios adotados para a seleção do texto literário, utilizado no espaço escolar, durante muito tempo o professor acreditava que bastava apenas escolher entre o conjunto de obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma, os clássicos. Na realização dos seus estudos, Abreu (2006) reconhece que a escola tende a aproximar-se do gosto erudito e não propõe que se abandone o estudo do texto canônico, mas que se garanta espaço para a diversidade, considerando que os livros preferidos pelos alunos também sejam lidos e discutidos em classe.

É sabido que a literatura não pode ser reduzida ao sistema canônico. Ela compreende várias manifestações literárias que precisam ser contempladas na escola, assim como as ligações que mantém com outras artes e saberes. Todavia, sobre o tipo de literatura a ser apresentada ao aluno, tarefa que exige muita atenção, Cosson (2012) também afirma que no processo de seleção de texto, o professor não deve desprezar o cânone, herança cultural de sua comunidade. Entretanto, compreende que o professor também não deve se apoiar na contemporaneidade dos textos, e sim em sua atualidade, viabilizando maior interesse de leitura dos alunos. A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura variada que possibilite compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Nesse sentido, Abreu propõe, por exemplo, que os livros preferidos pelos alunos sejam lidos, discutidos e comparados com os textos eruditos, como afirma:

Os livros preferidos pelos alunos podem (e devem) ser lidos e discutidos em classe, levando-se em conta os objetivos com que foram produzidos, os gêneros de escritos a que pertencem, seu funcionamento textual. Estes livros podem ser comparados com textos eruditos, não para mostrar como os últimos são superiores aos primeiros, mas para entender e analisar como diferentes grupos culturais lidam e lidaram com questões semelhantes ao longo do tempo (ABREU, 2006, p.111).

A proposta é de uma nova maneira de ver e lidar com a literatura, sugerindo que a escola esteja atenta à importante atribuição que lhe é dispensada. Para o

sucesso no trabalho de leitura literária é fator relevante a seleção da obra, tanto quanto a aplicação de estratégias com potencialidade para conduzir os alunos ao letramento literário que permite ir além da simples leitura. Convém observar a seguinte afirmação sobre o que pesquisas revelam:

as práticas pedagógicas continuam vinculadas ao ensino tradicional e esquemático de memorização das escolas literárias e autores, sem haver uma contextualização com a atualidade em que o educando vive, portanto tais práticas são desconectadas da análise interpretativa. (FIORINDO, 2012, p. 30-31):

Segundo a pesquisadora é preciso ressignificar as práticas de leitura literária na escola de modo que os educandos estejam aptos a relacionar as informações do texto com o contexto no qual estão inseridos, apresentando seus pontos de vista. Fato que ela afirma só ser possível através da mediação do professor que interage e orienta os alunos por meio da arte literária.

Mediante o exposto, há uma necessidade de rever programas e práticas nesse campo, como vem sendo ecoado entre os especialistas da área. Nas conclusões de Cosson (2012), por exemplo, a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar e para que ela alcance seu papel humanizador, é preciso mudar os rumos da sua escolarização. Escolarização que Magda Soares (1999) considera um processo inevitável, todavia defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura, que obedeça no momento da leitura a critérios que preservem o literário; que, dentre várias possibilidades de leitura, crie estratégias para que o leitor iniciante se habitue a mobilizar seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, as quais, posteriormente, poderão ser confirmadas ou não.

Desse modo, a Escola legitima o papel que lhe é atribuído na utilização do texto literário passando a ser reconhecida como espaço de formação leitora na perspectiva do Letramento, propiciando a participação **ativa**<sup>7</sup> do leitor no processo de leitura.

### **2.3 Letramento literário: o sujeito leitor**

Não há como discutir ênfase à leitura literária na escola, sem fazer uma

---

<sup>7</sup> Mediante a concepção de leitura como processo interativo, o uso do grifo justifica-se pelo fato de julgar significativo ressaltar a postura do aluno que deve ser proporcionada pela escola de modo que o mesmo utilize simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação, efetuando-se a interação texto-leitor.

reflexão à parte sobre o que se compreende como sujeito-leitor e como se constitui esse sujeito no âmbito escolar. No discurso de muitos especialistas está implícita a importância de trabalhar a literatura na escola com a concepção interacionista de leitura (na qual o sentido do texto se constrói a partir da interação com o leitor), entretanto, o aspecto que, muitas vezes, não está evidente é como desenvolver propostas adequadas de leitura literária pautadas nessa concepção, contribuindo para a formação de um leitor ativo, postura exigida pelo letramento literário a que Cosson (2012) faz referência ao afirmar:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2012, p.120).

O referido pensamento requer um olhar sobre linguagem e leitura que considere o conhecimento trazido pelo texto e o conhecimento do leitor como duas instâncias que interagem e se complementam, para que, conforme sugerido “a leitura se constitua em um processo de produção de sentidos que só se revela no movimento de idas e vindas entre texto e leitor” (CORDEIRO, 2004, p. 97). O que significa dizer que os sentidos se consolidam quando há uma articulação entre as informações externas (do texto) e as informações que o educando tem em mente, armazenadas na memória, ativadas pelo leitor no processo da leitura. Os discursos convergem, portanto, para a recepção, para a relevância de formar um leitor **sujeito**<sup>8</sup>, reconhecido como um ser ativo, dinâmico, fundamental no processo de leitura.

Fundamentando a concepção interacionista a que se faz referência, há a significativa contribuição dos pesquisadores da Escola de Constance, cujos dois dos principais representantes são Hans Robert Jauss, com a Teoria da Estética da Recepção<sup>9</sup>, e Wolfgang Iser, com a Teoria do Leitor implícito<sup>10</sup>. Segundo Coenga (2010), os referidos pesquisadores transferem o estudo da relação que antes era puramente textual para a relação leitor-texto. A proposta de reformulação sugerida pela Estética da Recepção considera a Literatura enquanto produção, recepção e

<sup>8</sup> O destaque para o termo pressupõe a relevância da autonomia do leitor.

<sup>9</sup> Surgiu no início da década de 70, partindo da vontade de repensar a história literária. A literatura deve ser analisada por seu impacto sobre as normas sociais.

<sup>10</sup> Preocupa-se com o leitor particular, pressuposto do texto. Tenta mostrar como um texto literário direciona a leitura do leitor e como este reage cognitivamente aos percursos impostos pelo texto.

comunicação, ou seja, uma relação dinâmica entre autor, obra e leitor.

Acerca da dinâmica mencionada, os PCNs indicam que, no processo da leitura, o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc, o que implica numa atividade com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. Nesse sentido, em conformidade ao que se percebe na realidade da escola pública em relação à formação do leitor-sujeito, verifica-se a necessidade de rever o modo como a instituição se apropria do que dizem os documentos oficiais.

Em **A Formação do Leitor Literário**, de autoria de Tereza Colomer (2002), pode-se encontrar referências às teorias representadas por Jauss e Iser. A professora, pesquisadora, que apresenta como temática reflexões em torno da Literatura infantil e juvenil, diz:

Nas últimas décadas assistiu-se a um deslocamento teórico importante nesse campo, que passou do estudo das obras ao estudo de todo o circuito comunicativo literário. A teoria literária evoluiu desde os estudos estruturalistas, centrados na análise da obra, para a teoria da recepção e da pragmática literária, que incluem a figura do leitor e o contexto social da produção e uso da literatura (COLOMER, 2002, p. 91-92).

A partir da mudança na perspectiva teórica, salienta-se o papel do leitor, a reflexão sobre ele que foi por muito tempo considerado figura acessória, aquele que deveria passivamente apreender as intenções do autor ou do próprio texto. A autora comenta ser essa a principal consequência da mudança na teoria nos estudos de literatura infantil e juvenil: leitor e texto caminham num processo de interação com base na construção do mundo e de algumas convenções compartilhadas. Leitura é, portanto, processo e o letramento literário o resultado da inserção do sujeito-leitor nesse processo que, segundo Cosson (2012), seu aprendizado vai além de adquirir uma habilidade, e ser leitor é mais do que possuir um hábito ou atividade regular. O leitor necessita assumir o papel de sujeito agente no referido processo. Mediante contribuição da neuropsicopedagogia, o leitor é um ser cognoscente, o que implica dizer que tem autonomia no processo de construção do seu conhecimento.

Nesse sentido torna-se iminente a necessidade de refletir como se dá esse processo que vai resultar em Letramento Literário; como se dá o diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto – pressuposto da teoria da estética da recepção; quais os elementos de interferência da escola. A proposta de letramento literário considera essencial o acompanhamento da leitura, pois tem uma direção, um objetivo a

cumprir e esse objetivo não deve ser perdido de vista pelo leitor.

Ainda sob o olhar do referido autor, três etapas guiam o processo de leitura na perspectiva do letramento literário. Numa sequência linear, parte-se da antecipação (operações mentais que o leitor realiza levantando hipóteses sobre o que diz o texto), passando pela decifração até a interpretação (compreendida aqui no sentido de relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto). O pesquisador afirma que “a interpretação depende, assim, do que escreveu o autor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade. Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto” (COSSON, 2012, p.41). Nesta perspectiva, compreende-se que o diálogo a que tanto se faz referência envolve autor–leitor–comunidade de leitores. Tal pensamento está em articulação com a concepção interacionista.

Consciente da atribuição que cabe a escola no sentido de contribuir para o letramento literário, o especialista sugere o que ele denomina de sequências exemplares: “sequência básica” e “sequência estendida”, as quais correspondem a sistematização de atividades, seguindo pressupostos teóricos e metodológicos, a serem desenvolvidas nas aulas de Literatura com a mediação do professor. Os passos que compõem as sequências representam a interferência da escola no referido processo. Interferência julgada necessária conforme citação:

A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários (COSSON, 2012, p.47).

Percebe-se, através do olhar de cada estudioso da área já referenciados nesta subseção e nas anteriores, que o desafio para a constituição do comportamento leitor é grande, em especial leitor de leitura literária. Nas palavras de Rangel (2007, p.130) “quando se pensa a leitura na perspectiva do letramento, as idiosincrasias dos sujeitos, a particularidade das situações e a materialidade dos textos podem, por direito, ocupar o centro das atenções”. Pensar nesse desafio, do ponto de vista do Letramento, exige refletir sobre os caminhos percorridos para chegar ao ato da leitura e os caminhos percorridos durante o referido ato. Tais percursos são determinantes na constituição do leitor-sujeito.<sup>11</sup>

Um pesquisa em âmbito nacional, que tem por objetivo avaliar o

---

<sup>11</sup> Sujeito do ato de ler, consciente do seu papel e não apenas receptor de ideias. Reconhecido aqui como um ser cognoscente.

comportamento do leitor brasileiro, e, assim, contribuir para a melhoria dos indicadores de “letramento” e de hábitos de leitura do brasileiro – Retratos da Leitura no Brasil – realizada pelo Instituto Pró Livro<sup>12</sup>, na sua mais recente edição (2012) , revela que crianças e adolescentes estão lendo menos, que o hábito de ler perde espaço para TV, tempo com amigos e diversão *on-line*.

A referida pesquisa também aponta um dado significativo para quem atua em sala de aula: de que os professores são os que mais influenciam os indivíduos na hora de ler. Partindo do princípio que este trabalho sugere uma proposta de intervenção voltada para a inserção do texto literário no ambiente escolar com o objetivo de ampliar o senso crítico do educando, vale refletir sobre o perfil dos professores para que de fato venham a contribuir com o letramento literário. É sabido que a escola é o centro de formação de leitores, com o respaldo do professor, de sua atuação e métodos de estímulo. A presidenta do Instituto, Karine Pansa, em entrevista ao portal de notícias G1(2013), revela ser necessário, portanto, que os professores incentivem o hábito da leitura nos alunos afirmando que: “se você vir o prazer que o seu professor tem pela leitura, você vai se perguntar o porquê. E vai, no mínimo, ter essa inquietude de querer saber por que ele gosta tanto daquele livro” .<sup>13</sup> A citação pressupõe o quanto a intervenção desse profissional pode ser relevante na constituição do leitor: sujeito ativo.

Os resultados da pesquisa preocuparam e preocupam autoridades brasileiras como sugere a declaração da ex Ministra da Cultura, Ana Hollanda em matéria do G1(2012): “Trabalhando com o jovem, a gente forma o leitor para a vida toda”<sup>14</sup>. A tônica do discurso é despertar, nos jovens, o gosto pela leitura, o prazer de ler. Para a entrevistada, é preciso afastar o jovem da ideia da leitura como um ônus: “É preciso mostrar o livro não como uma obrigação escolar, mas como uma forma de ele conhecer dimensões que estão além dele, outras vias, outras realidades”.<sup>15</sup> Compreende-se que o leitor não se constitui a partir de uma norma, uma determinação, ideia que, paradoxalmente, muitas escolas difundem através de suas práticas pedagógicas.

---

<sup>12</sup>O Instituto Pró- Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/palavra-especialista-lingua-portuguesa-desafios-formacao-leitores-escola-759549.shtml?page=0>> Acesso em: 23 abr. 2014.

<sup>14</sup> Disponível em:< <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>> Acesso em:02 abr 2014.

<sup>15</sup> Idem

No artigo, “Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina”, Hoyos e Salinas (2012) apresentam dados que comprovam que o prazer pela leitura é a diferença característica entre um leitor habitual e um leitor esporádico: a Espanha registra que 86% leem por esse motivo, a Argentina 70% e o Brasil 49%. Os dados contribuem para fomentar a discussão acerca da constituição do sujeito leitor no Brasil.

Rezende (2013) alerta para o fato de que talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola não se encontre na resistência dos alunos à leitura, que conforme os dados apresentados no artigo mencionado, em realidades externas, continua com a possibilidade de ser instrumento de sedução para jovens. É possível que o cerne do problema brasileiro esteja na falta de espaço/tempo dentro do escola para esse conteúdo que insere fruição. Talvez a escola careça de um trabalho que dê visibilidade à leitura literária. A referida autora questiona a metodologia adotada ao afirmar que:

À transmissão de conteúdos se contrapõem as habilidades e competências, e a resultados e produtos se sobrepõe o processo. Isso pressupõe que a formação do aluno não se perfaz mais num só sentido, ou seja, a partir do que o professor ensina, desconsiderando-se o que o aluno de fato aprende: acompanhar o processo de aprendizagem do aluno e dar a ele o tempo necessário é mais importante do que cobrir uma lista de conteúdos previamente definida (REZENDE, 2013, pág. 106).

Em consonância ao dito por Rezende e pensando numa equivocada linearidade do processo de leitura, para que o aluno venha a ler o texto literário num mecanismo de construção do sentido, com olhar crítico, há que se cuidar para que as atividades propostas com a leitura considerem a necessidade de promover a interação leitor-texto. Em suma, para se chegar a uma proposta de intervenção que melhore a formação de leitores na escola, em especial leitores literários é ação precípua ter bem definida a concepção de leitura e de leitor, bem como os objetivos que se pretendem a fim de que estratégias possam ser traçadas.

Fischer (2011), ao refletir sobre o sentido do texto pressupõe que os livros não falam por si só, precisando do leitor ativamente ligado na tarefa de ler, justificando que a mera decodificação do texto escrito não constrói sentido relevante. Ele afirma que os livros precisam do leitor que conecte em seu universo interior informações, sensações, memórias, afetos. Conexão que deve ser feita naturalmente, sem imposição de ritmo ou restrições. Na interação entre texto e o leitor, destaca-se o papel do professor por ele ser o principal responsável pelo

ensino da literatura na escola, entretanto não o único, como sugere o pesquisador. Afinal, o professor oferece oportunidades para o educando, um sujeito que tem autonomia no processo de construção do seu conhecimento. O aluno precisa entender qual é a responsabilidade dele no processo de leitura.

No aspecto “importância do professor” para a constituição do leitor ativo, Solé (1998) é uma referência, pois nos esclarece que as estratégias para a compreensão dos textos não emergem, não se desenvolvem, precisam ser ensinadas para a formação de leitores autônomos. O profissional precisa estar fundamentado em teorias que norteiem as práticas pedagógicas para o ensino da literatura na escola. O problema é que a concepção de transmissão de conteúdo ainda está muito enraizada nas práticas docentes na escola pública, foco desse estudo.

O texto literário em sala de aula pode ser muito ou pouco significativo para a constituição do sujeito leitor e ampliação do senso crítico, dependendo da ênfase dada por cada professor que, segundo a autora mencionada, deve conduzir o aluno a cada etapa que deseja construir, conforme observamos:

Entendo as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os ‘andaimes’ necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais. Diversas propostas teórico/práticas orientam-se nesse sentido ou em um sentido similar (SOLÉ, 1998, p. 77).

Mediante o exposto, se o ato de ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura é possível ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível, no sentido de constituir um sujeito leitor mobilizado pelo entusiasmo, pelo comprometimento demonstrado por meio da leitura conjunta, do diálogo sobre os assuntos lidos, das trocas de livros, dos relatos de experiências leitoras. O ser humano conhece o mundo por meio de suas linguagens, de seus símbolos. Assim, na medida em que ele se torna mais competente nas diferentes linguagens, torna-se mais capaz de conhecer o mundo.

Sendo a leitura uma atividade dinâmica, os estímulos resultantes das aulas devem propiciar a constituição de um leitor consciente de seu papel cooperativo e produtivo: um sujeito do ato de ler e não um simples receptor de ideias. No sentido de promover o Letramento Literário e a constituição desse sujeito, destaca-se a necessidade de fomentar o interesse dos professores de Língua Portuguesa, por alguns pressupostos teóricos, voltados para a mediação do saber literário, que os

conduzam a repensar os caminhos de leitura que vêm sendo traçados no espaço escolar. E, conseqüentemente, à tentativa de rever suas concepções e atitudes enquanto profissionais aptos a contribuir para a formação de sujeitos leitores, propondo ênfase à leitura literária na escola.

#### **2.4 Fatores que contribuem para que algumas escolas caminhem na contramão do letramento literário**

O depoimento a seguir de reconhecida escritora brasileira, Ana Maria Machado, relaciona-se diretamente com a proposição de que a escola não vem percorrendo o caminho adequado para a constituição do sujeito leitor, atuando na contramão do letramento literário:

Fui proprietária e gerenciei uma livraria infantil por 18 anos. Durante esse tempo, nunca encontrei uma criança ou jovem que não gostasse de ler um bom texto, se a sua aproximação com a literatura se fizesse como deve ser. Encontrei muitos que achavam que não gostavam. Mas depois descobriam que não gostavam daquele tipo de leitura que lhes estava sendo imposto (MACHADO, 2012, p.62).

As palavras da escritora corroboram com as muitas críticas, que circulam no contexto educacional, à ausência de leitura literária na escola pública e à inadequação da metodologia adotada quando esse tipo de leitura acontece. Critica-se o tratamento dado às obras nos livros didáticos, impedindo o desenvolvimento do senso crítico que o processo ensino-aprendizagem deve criar; critica-se a falta de liberdade quanto à escolha do livro ou do texto literário a ser lido; criticam-se as fatídicas listas sugeridas pelas escolas que muitas vezes não atentam para a adequação faixa etária/ temática e obrigam os alunos a lerem aquilo que eles não estão predispostos a ler; critica-se as não leituras do professor, que ao invés de exigir leitura, deveria partilhar sua própria vivência de leitura etc.

Na proposta dos PCNs (1998), assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se comprometidamente com a intermediação da passagem do leitor de textos com estruturas mais simples, para o leitor de textos com maior complexidade. Nesse sentido, o professor deve preocupar-se com as práticas de recepção do texto. Mas o que se percebe “é o descompasso entre as proposições governamentais, que se esforçam para fomentar e determinar mudanças no ensino de literatura e a realidade desse ensino nas salas de aula” (COENGA, 2010, p.74). Não há uma clareza em relação à especificidade do texto literário, conseqüentemente, inadequações na metodologia.

Refutando as orientações que conduzem ao letramento literário, na medida em que as leituras são impostas - objetivando o cumprimento de tarefas puramente didatizadas - o ato de ler passa a ser compreendido pelos alunos como uma obrigação e as escolhas pessoais dos leitores não são privilegiadas. Assim: “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (DALVI, 2013, p. 75). A autora sinaliza que é preciso (re)pensar o caráter meramente didático do ensino da literatura, propor novas abordagens. Idealizá-la próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo. Dessa forma, a busca de outras possibilidades de leitura literária pode começar pela definição clara dos objetivos para o ensino de literatura.

Na relação precária entre escola, literatura, ensino e investimentos na formação do leitor de textos literários, parece haver estratégias não viáveis no ensino de leitura, que fazem com que os jovens se limitem à superficialidade do texto. Pressupõe-se que erros sistêmicos são pautados pelo uso de textos literários para atividade metalinguísticas descontextualizadas. Pressupõe-se também que não há uma preocupação com a diversidade das práticas de recepção dos textos, submetendo todos eles a um tratamento uniforme, corroborando **contra** a formação de leitores.

Formar leitor literário não é uma tarefa simples e Fischer (2011) apresenta como leitor ‘ideal’ aquele que não foge dos livros. Afirma que para tanto é preciso que, preferencialmente na escola, tenha experimentado todos os gêneros de leitura, dos mais simples aos mais complexos. Experiência que o habilitará para abrir os exemplares nas mais variadas situações (biblioteca, feira, livraria) e escolher o que mais lhe interessa. A constituição do comportamento leitor está diretamente relacionada aos tipos de texto que a pessoa terá oportunidade de conhecer.

Entretanto, a realidade do ensino de leitura, na percepção de mencionado autor, mostra um quadro curioso que merece uma atenção especial e conduz a pesquisa : regra geral, até o 5º ano e 6º ano do Ensino Fundamental, os alunos costumam gostar de ler; depois disso, parece que eles perdem o gosto. Qual seria a razão? Equivocadamente, muitos professores apresentam uma visão pragmática da leitura (preocupação em possuir livros que “ensinem”, deixando de lado a leitura como fruição) e veem a literatura como um conteúdo desprovido de significado, sem objetivo técnico, preciso de obter algum conhecimento. Tal crença contradiz

totalmente o que Dalvi (2013) reafirma através da citação de Roland Barthes:

A leitura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1979, apud DALVI, 2013, p. 71).

O estudioso defende claramente a importância de educação literária por compreender que o leitor precisa dominar os comportamentos de leitura que são formados culturalmente, são aprendidos e dependem de ensino. Todavia, o que se percebe na prática escolar, mediante os resultados observados nos variados exames de avaliação externa e nos dados de pesquisas sobre a competência leitora dos educandos, destoa do que se espera de um trabalho eficaz com leitura, em especial com leitura literária, partindo do princípio de que qualquer que tenha sido a história de leitura, ela pode ser transformada e a escola tem papel fundamental nesse processo. Muitos pesquisadores a exemplo de Lajolo (2005) reconhecem que é na escola que os alunos precisam viver as experiências necessárias para, ao longo da vida, poder recorrer aos livros e à leitura como fonte de informações, como instrumento de aprendizagem e como forma de lazer.

## 2.5 O perfil do professor apto a promover o letramento literário

Dados da pesquisa Retratos do Brasil, analisados por especialistas no livro **Retratos do Brasil 3**, organizado por FAILLA (2012) alegam que a melhor atuação do professor como mediador de leitura em sala de aula pode estar sendo revelada pela posição que o professor conseguiu na terceira edição da pesquisa, como influenciador, subindo 12% em relação à anterior (de 33% para 45%) e superando a mãe do leitor, a mais citada pelos que gostam de ler em 2007 (de 49% para 43%). A partir dos dados pressupõe-se o protagonismo exercido pela escola e, em especial, pelos professores na formação do leitor.

Qual deve ser então, o perfil desse sujeito que, como já foi dito, é o principal responsável pelo ensino da literatura na escola? Partindo do princípio de que literatura não se ensina, se transmite; de que, na realidade brasileira, em geral, os pais não fazem essa transmissão porque também não são leitores; o professor assume papel fundamental, pois, como diz Fischer (2011, p. 8-9): “ele que mostra ao vivo, testemunhalmente, com e sem palavras, a relevância de ler.” Ou é quem

deveria mostrar. Corroborando com a ideia acima Bernardo (2013, p. 3;5) argumenta que “o professor conquista o aluno quando o provoca, quando o desafia, principalmente quando não se demite do seu lugar de professor”. Para assumir tal postura, o professor também tem que ser um leitor. Será essa a realidade brasileira? Por que estudiosos estão abordando com frequência esta questão?

A relevância das colocações apresentadas acima também é alcançada pela doutora em Teoria Literária, Fabiane Burlamaque (2006) quando ela, no artigo “Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor”, condiciona a boa atuação do professor, enquanto mediador, ao tipo de relação existente entre o professor com o texto. A pesquisadora ousa dizer que, se não houver interação entre professor e texto, além de não conseguir atingir o aluno, ainda ajude a referendar a tradicional aversão dos alunos pela leitura proposta na escola. O que significa dizer que “a experiência leitora do professor é um dos componentes imprescindíveis no trabalho que ele desenvolverá em sala de aula com o objetivo de formar novos leitores literários” (BURLAMAQUE, 2006, p.83). Uma reflexão extremamente importante nesta proposta de intervenção aqui apresentada, que vai sugerir exatamente à ênfase à leitura literária na escola.

Pensar uma escolarização adequada da literatura de modo a propiciar um letramento literário perpassa pela questão da formação do professor que necessita de embasamento teórico capaz de subsidiar a prática docente. Ao invés de exigir leitura, o educador deve partilhar sua própria satisfação em ler e focar nos procedimentos de leitura para que os alunos possam aproveitar essa forma diferenciada de conhecimento e humanização com mais consciência e profundidade.

Numa passagem do livro **Conversas com um professor de literatura** o autor comenta que “um professor qualificado é necessariamente um estudante eterno” (BERNARDO, 2013, p 5;9). A referida citação pressupõe que só é capaz de ajudar o aluno a ler, e ler bem, aquele que de fato pratica a leitura cotidianamente e fala das suas leituras para os alunos, associando-as sempre ao assunto da aula. O exemplo é importantíssimo, afinal, como transmitir ao aluno entusiasmo pela leitura se o próprio professor não o tem?

O que se percebe na escola brasileira é que a maioria dos professores não tem uma relação afetiva com a leitura, tão importante para formar outros leitores. Pesquisas sobre a realidade da leitura no país, “Retratos do Brasil” (2012), delineiam o perfil de grande parte dos profissionais de educação como não leitores.

Levando-se a concluir que primeiro é preciso formar educadores preparados para formar leitores. Como já foi dito, o professor precisa conquistar o aluno provocando-o, desafiando-o e isso só acontece quando ele também se sente motivado. É muito importante considerar as condições afetivas, interesse e motivação em relação ao ato de ler, para que se possa garantir prazer e gosto pela leitura no dia a dia da vida.

A prática de leitura por obrigação na escola, como tarefa escolar, que será medida, testada, não forma leitores permanentes e críticos, mas, sim leitores ocasionais e passageiros, que têm a sensação de que ler é uma atividade cansativa e desinteressante. Contrapondo a situação mencionada, teóricos defendem a ideia de que as práticas carecem de revisão, conforme exposto a seguir:

Na medida em que a escola, na figura do professor, comece a resgatar a dimensão lúdica e prazerosa da leitura, através de diferentes modalidades e da diversidade dos gêneros e dos suportes multimídiais de leitura – a criação ou dinamização de bibliotecas e salas de leituras nas escolas – ela estará incorporando, enfim a leitura como prática social (BURLAMAQUE, 2006, p. 85).

Evidentemente que não basta fazer circular na escola uma diversidade de textos. A autora discorre sobre a necessidade de preparação dos alunos para a recepção dos textos, principalmente o literário. Propor atividades que levem o aluno a várias possibilidades de leitura, a inferir, a desinstalar o leitor do seu papel pacífico de modo a colaborar para a construção do sentido do texto, requer do professor subsídios teóricos capazes de nortear a práxis, planejando ao longo das atividades de leitura previstas, o tratamento didático adequado de aspectos da construção dos sentidos.

No artigo “Leitura e formação de docentes: teoria e prática pedagógica”, Rosa Maria Cuba Riche (2006) reportando à elaboração do material pedagógico que considera ser uma tarefa difícil, afirma:

Trabalhar a carpintaria do texto, desvelar ao leitor iniciante os sentidos camuflados, apontando vazios a serem preenchidos, requer do professor não só um trabalho de análise oral na leitura compartilhada com alunos, mas também a produção de material pedagógico que estimule os processos inferenciais que ocorrem durante a construção dos sentidos do texto (RICHE, 2006, p. 107).

Os aspectos destacados pela autora tentam mostrar a importância do trabalho com a produção do material para uma pedagogia de leitura com vistas à formação do leitor e reforçam a necessidade da formação do docente para formar leitores literários. A necessidade de elaborar atividades com a possibilidade de instigar o leitor e direcioná-lo para o gradual desenvolvimento do senso crítico exige

embasamento teórico do mediador. Principalmente com a concepção de que não há regras estabelecidas para a análise textual, como nos afirma a autora. Para cada texto, uma possibilidade de leitura, a qual varia conforme as condições de produção e de recepção.

Riche (2006) apresenta os níveis de leitura que ela chama de “voo superficial”, “intermediário” e “vertical”. Segundo a autora, o educando vai circulando pelos níveis conforme a sua maturidade de leitor. Partindo do primeiro contato com a materialidade do texto em que se decifra, conhece o vocabulário e desvela o significado pretendido pelo autor do texto, o leitor tem a possibilidade de comparar as suas ideias com as veiculadas pelo texto. Nesse processo, como afirma a autora, “ele não permanece apenas na constatação do significado, mas reage, questiona, problematiza e, por último, num voo mais vertical e profundo, chega à criação do seu próprio texto de leitor” (RICHE, 2006, p.115). Importante ressaltar que os diferentes níveis de leitura apresentados não podem ser visualizados em etapas segmentadas e estanque como a própria autora sinaliza.

Uma prática pedagógica que considere os níveis de leitura do aluno e que possibilite ao leitor pouco experiente a reconhecer as pistas do texto, a inferir, a raciocinar para compreender e gradualmente desenvolver a habilidade de senso crítico, exige um profissional com competência para tal mediação. Desse modo, o grande desafio para os professores de Língua Portuguesa é, sem dúvida, estar preparados para constituir leitores, em especial leitores literários no espaço educacional do século XXI.

### **3 ESCOLA EM AÇÃO: A LEITURA LITERÁRIA E O DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO DO EDUCANDO**

As reflexões sobre as relações existentes entre Literatura e Escola contempladas na seção anterior fomentam uma análise sobre o “lugar”<sup>16</sup> reservado na nossa sala de aula à leitura literária e, principalmente, sobre o modo como ela pode contribuir para a ampliação da visão de mundo do educando, tornando-o crítico e reflexivo sobre suas ações e o que acontece a sua volta.

Nessa perspectiva, as discussões teóricas pressupõem uma pesquisa de natureza interpretativa acerca do problema no contexto em que estamos inseridos e, conseqüentemente, a construção de uma proposta interventiva que vise alterar a forma como a leitura literária é praticada atualmente na escola.

Muito se discorre sobre a importância da leitura, todavia é do conhecimento de todos o grande desafio da escola: contribuir efetivamente para a formação de leitores críticos e reflexivos. Portanto, é significativo investigar o valor dado, na sala de aula, à leitura literária e como ela pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Nesse sentido, pensar na relação entre literatura e escola, na contemporaneidade, possibilita uma discussão sobre o tema que pode culminar numa mudança de postura fundamental para a constituição de leitores.

Em nome da preocupação em contemplar gêneros do cotidiano e promover o letramento, evidenciam-se lacunas de aplicabilidade no trabalho desenvolvido com textos literários no ambiente escolar, conforme salienta Rezende (2013). Essas lacunas são responsáveis por, inúmeras vezes, as instituições de ensino não conseguirem resultados positivos em relação à constituição do leitor.

Ainda que a escola seja um espaço privilegiado para estimular o gosto pela leitura, certas práticas pedagógicas as quais não favorecem a interação entre leitor e texto contribuem para a crença de que neste espaço parece não mais se reconhecer o valor da literatura e sua função social. É o cenário que se revela em escola estadual do município de Nazaré/ Bahia - alvo desta proposta de intervenção – e, possivelmente, em muitas escolas, não apenas da rede pública, como também da rede particular de ensino, nas variadas localidades do extenso território brasileiro.

Questionar a prática desenvolvida hoje na escola, tendo claramente definido o que se pretende alcançar em relação à leitura literária é o ponto de partida para uma

---

<sup>16</sup> Lugar compreendido como o valor dado à leitura literária no espaço escolar.

proposta de intervenção direcionada para a formação do leitor crítico através de experiência com a obra literária. Afinal, como contribuir para a constituição desse leitor sem propiciar a interação entre leitor-texto?

Partindo do pressuposto de que a escola deve ser capaz de mobilizar-se estimulando as múltiplas inteligências do educando, no sentido de desenvolver competências e habilidades de leitura, não só de textos do cotidiano, mas também do universo literário, fundamenta-se a relevância de planejar ações que corroborem para o alcance deste objetivo.

Solé (1998) entende as situações de ensino-aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processos de construção conjunta, nos quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las autonomamente, quando necessário.

A pesquisadora leva a compreender que as estratégias precisam ser ensinadas para a formação de leitores autônomos, embora não possam ser tratadas como técnicas infalíveis, nem haja limites claros para o que acontece com o leitor antes, durante ou depois da leitura. Portanto, o processo de leitura não pode ser associado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida. Ao contrário, o processo precisa ser constantemente avaliado e as ações replanejadas sempre que os resultados não forem satisfatórios.

Neste trabalho, o ato de ler vem sendo caracterizado como um ato interativo pela participação de processos ascendentes e descendentes que conferem ao leitor um papel ativo na construção dos sentidos do texto, na medida em que ele precisa lançar mão do conhecimento prévio e fazer uso de estratégias adequadas na seleção de dados importantes à compreensão textual.

Assim, sendo a leitura um processo de interação entre um leitor e um texto, antes de concretizá-la é significativa a ação de ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja a mais produtiva possível. Porém, para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem que envolva a leitura literária é necessário primeiro conhecer a realidade em que se está inserida.

### **3.1 Desvendando olhares sobre o panorama da intervenção**

Alguns procedimentos foram necessários para ter uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem em relação à leitura literária na escola e

viabilizar uma proposta de intervenção que a enfatizasse. A observação das experiências dos alunos durante conversas informais, análise de relatos escritos sobre o primeiro contato com a literatura e interpretação de respostas dadas a questionário aplicado permitiram investigar o perfil de alunos na faixa etária entre treze e quinze anos, devidamente matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental II, numa escola da rede pública do município de Nazaré- BA, na qual leciono.

No primeiro momento, era importante verificar que tipo de relação os alunos estabeleciam com a literatura. No caso de aluno leitor interessava saber como se deu esse contato inicial com os livros e quais atividades já vivenciadas com texto literário na escola. Dentre os relatos, chamou atenção o fato de algumas alunas revelarem ter boas recordações de um trabalho desenvolvido com poemas no ensino fundamental I, através do projeto “Poetas na Escola”<sup>17</sup>. Inclusive, reconhecendo o valor dessa experiência para a vida pessoal, como é possível verificar nos trechos de relatos a seguir<sup>18</sup>:

Meu nome é Maria, tenho 14 anos e meu primeiro contato com a literatura foi através da poesia. Eu tinha 11 anos, mas sempre achei lindo cada estrofe, cada rima...Foi na 4º série: um sarau literário me chamou atenção. E eu tive o interesse de mergulhar no mundo da poesia. Foi lindo! Emocionante! Foi tão bom ver aquele público grande me aplaudindo! Sem saber que um tempinho depois, eu estaria me apresentado a um público enorme! [...] A literatura entrou na minha vida e eu dei valor a ela. É por causa dela, que tenho histórias pra contar! Quem sabe eu não viro escritora?! (MARIA, 14 anos)

Meu primeiro contato com a literatura foi em 2010, quando eu era 4ª série[...] um ano surpreendentemente inesquecível não por ter sido uma ótima turma, mas foi ali, naquele colégio, naquela turma do 5º ano, que eu conheci e tive contato pela primeira vez com a literatura. Algo que eu nem sabia que seria capaz de fazer, ou até mesmo escrever: “Poemas”. Poemas que falavam sobre amor, carinho de um alguém por outro alguém. Textos sobre monumentos históricos de nossa cidade [...] (JOSÉ, 14 anos).

Primeiro contato com a literatura começou com livros, mas teve uma vez que foi o melhor através da poesia. Ganhei em 6º lugar com o sarau literário. Eu tinha 11 anos. Foi muito bom, pois com o incentivo comecei a gostar muito de poesia. Não conhecia muito como se fazia uma poesia, mas depois dessa experiência gostei de ter feito parte e fiz alguns poemas depois. Tive algumas experiências com os livros, mas não gostava muito de ler [...] A professora passava livros para a gente de lá da sala ler em casa, uns livrinhos até bom e a gente respondia algumas perguntas que ela fazia (JAMILE, 15 anos).

<sup>17</sup> Projeto desenvolvido anualmente por escolas da rede municipal envolvendo alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

<sup>18</sup> Para preservar a identidade dos alunos sujeitos participantes da pesquisa foram utilizados nomes fictícios. Também foram mantidas formas de expressão dos alunos, mesmo apresentando “incoerências” linguísticas, no sentido de não descaracterizar o discurso.

Em relação aos livros de ficção, nos relatos dos alunos participantes da pesquisa, evidencia-se uma prática em que o professor limita-se a mandar levar o livro para casa e depois devolvê-lo, sem nenhum trabalho de motivação, nem exploração do texto lido. Nesta prática há aspectos que se relacionam à proposição discutida em seção anterior de que a escola não vem percorrendo um caminho adequado para a constituição do sujeito leitor, atuando, como fora dito, na contramão do letramento literário.

É significativo observar no último depoimento apresentado a passagem “uns livrinhos até bom” em que o aluno implicitamente demonstra-se receptivo a uma maior interação com o texto, entretanto ele conclui afirmando “a gente respondia algumas perguntas que ela fazia”. Sobre esse trecho, vale questionar que tipo de perguntas seriam essas as quais não contribuíram para despertar maior interesse do aluno por esse tipo de leitura. Seguindo a mesma linha de raciocínio, é interessante também observar o sentido das expressões em destaque nos trechos dos próximos relatos:

Meu nome é Arthur, tenho 14 anos, estudo no 9º ano do ensino fundamental aqui no estadual J. M. desde minha 5ª série/6º ano em 2011 [...] Na 7ª série a professora F. trouxe vários livros para a gente escolher um e ler, mas só foi isso mesmo não fizemos mais nada além de ler o livro (ARTHUR, 14 anos, grifo nosso).

Meu primeiro contato com a literatura não foi tão bom. Sabe quando a gente vê uma pessoa que nem conhecemos e já vamos logo pensando que ela é chata, metida, tirada, entre outras coisas e sem nenhuma razão para achar isso. Então foi assim. Achei que era a pior coisa do mundo. Peguei um livrinho pequeno, com poucas páginas e muito menos ainda, frases, mesmo assim tive muita preguiça de ler[...]Ler é bom, é legal, é interessante, mas ler, não tem que ser por obrigação. Se você ler por obrigação você não vai gostar, não vai achar legal (ANTONIO, 14 anos, grifo nosso).

As marcas nos discursos dos alunos são reveladoras e ao mesmo tempo provocantes. A revelação é de que possivelmente o problema não esteja no desinteresse pela leitura, mas na falta de motivação. Há vestígios de que, mesmo quando tal leitura foi sugerida, ela aconteceu de maneira a não contribuir, efetivamente, para desenvolver uma empatia com os livros de ficção tal como aconteceu com a poesia e alunos participantes do projeto “Poetas na Escola”, no Ensino Fundamental I. É curioso o fato de que houve, nos relatos, quem afirmasse que nunca teve a experiência de ler um livro de história, mas gostaria de ter tido:

Meus colegas dizem que teve, mas eu não lembro em ter lido livro algum. Mas se tivesse atividade desse tipo de literatura para que a gente possa ler e compreender a história, tenho certeza que iria ser uma ótima experiência (JORGE, 14 anos).

Eu gostaria de ter interesse pelos livros porque quando eu vejo alguma pessoa lendo me dá uma vontade de ler. Eu acho interessante, mas me falta tempo e também não tenho livros para ler. Quando tenho tempo, até me bate uma vontade, aí vem a preguiça. Pra mim ler um livro até que faz bem (ANA, 13 anos).

Eu não tenho interesse em ler livro, mas gostaria de ter porque queria conhecer mais um pouco sobre a leitura. Gostaria de ter uma experiência com a leitura pois talvez seja bom. Eu aprenderia mais, conheceria mais. Talvez me desperte o interesse e passe a gostar (DALILA, 13 anos).

No trecho em que o aluno imagina o contato com os livros como uma “ótima experiência”, deixa transparecer que está disposto à leitura de romances, inclusive sinalizando que pode ser algo positivo em sua vida. Nas demais passagens os colegas revelam com objetividade que gostariam de ser leitores. Reconhecem e deixam explícito o valor da literatura conforme passagens: “até que faz bem”, “Eu aprenderia mais”. Em consonância ao exposto, vale ressaltar o que afirmou um aluno:

Não tenho interesse em ler, mas gostaria de ter. Bom não é que eu não tenha interesse em ler! É que, às vezes, pego um livro e tenho vontade, mas falta um incentivo a mais para que eu leia. Falta uma ajuda de um amigo ou de um professor [...] Acho que é preguiça. Eu gosto de que leiam para mim (FABRÍCIO, 15 anos).

O “algo a mais” citado no trecho acima, direciona o pensamento para o papel do mediador e para a importância da metodologia adotada com esse tipo de leitura na escola, reflexões sugeridas na seção 2. Todas estas observações oriundas da análise de trechos das produções textuais dos alunos, relatando a experiência literária, confrontadas com as discussões teóricas, sugerem uma proposição voltada para a leitura de romance juvenil, apresentando outra vertente da literatura que pode encantá-los.

A provocação que as revelações dos alunos causam diz respeito à necessidade de conhecer um pouco mais a razão pela qual eles não se constituem leitores literários; por que não se sentem motivados a ler romances na escola; e, principalmente, como se efetuará o processo de leitura e construção dos sentidos do texto com esses alunos. Portanto, numa atividade investigativa, optei por realizar uma leitura experimental a fim de verificar, através de questionamentos sobre trechos lidos, o desenvolvimento do processo de leitura do romance juvenil e os mecanismos acionados pelos educandos na atribuição de significados. Eram questionamentos simples, como: o que compreenderam de determinadas passagens? De que maneira chegaram àquelas respostas? Este último, mais importante por permitir avaliar o nível de interação dos alunos colaboradores da pesquisa com o texto lido.

Para realizar a experiência procurei motivá-los a efetuar a leitura e foi possível perceber que, quando a leitura literária é proposta pelo professor, a depender da estratégia de motivação e da obra escolhida, ela é realizada por uma parte significativa dos educandos. Todavia é curioso o fato de que parte do corpo docente da instituição pesquisada aponta, através de questionário sobre a metodologia de trabalho<sup>19</sup>, o aspecto ‘desinteresse dos alunos’ como causa da não leitura literária na escola, conforme relatos a seguir:

Procurro fazer um trabalho diversificado, porém com bastante dificuldade, pois os alunos não tem o menor interesse[...] Infelizmente não existe interesse. Quanto ao rendimento não estou vendo resultado positivo (PROFESSOR COLABORADOR A, 33 anos de experiência).

Peça teatral, leitura silenciosa e oral, apresentação de slide, vídeo, trabalho em grupo, mapa conceitual [...] Observo que alguns alunos ficam apáticos, desinteressados, não se envolvem, independentemente da metodologia adotada (PROFESSOR COLABORADOR B, 23 anos de experiência).

Relacionando os aspectos observados através da leitura experimental e o que afirmam os professores colaboradores é possível questionar esse desinteresse dos alunos, apontado nos depoimentos acima como empecilho para o desenvolvimento de trabalho com o texto literário. No referido contexto, que tipo de estratégias são utilizadas para motivar os alunos à leitura? Qual relação esses profissionais mantêm com a literatura?

Apesar de questionar o citado “desinteresse dos alunos” pude notar, num momento de tentativa de compartilhamento de ideias (importante no processo de leitura), que há uma limitação dos sujeitos envolvidos na pesquisa em revelar apenas se gostaram ou não do final da história, até mesmo sem saber justificar o próprio gosto.

O perfil de leitor dos sujeitos pesquisados, aspecto observado através de instrumentos aplicados e do experimento com a leitura literária, direciona para a necessidade de se compreender e intervir nos mecanismos acionados pelos aprendizes, na faixa etária entre treze e quinze anos, no processo de construção dos sentidos do texto. Afinal, no 9º ano do Ensino Fundamental, fase em que algumas competências e habilidades de leitura já deveriam estar desenvolvidas, conforme sugere a matriz de referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, é preciso desenvolver atividades com o texto literário que desenvolvam tais competências e habilidades, a fim de que a leitura literária possa

---

<sup>19</sup> Ver apêndice A.

contribuir com a ampliação da visão de mundo dos educandos, tornando-os críticos e reflexivos sobre suas ações e o que acontece a sua volta.

Conforme propagado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – o ensino da Língua Portuguesa deve voltar-se para a função social da Língua, corroborando para que os alunos sejam capazes de apreender o texto como construção de conhecimento, em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação; considerando que ler não é apenas decodificar, mas entender.

Nesta perspectiva, ler é uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar. Para o 9º ano do Ensino Fundamental II, especialmente, as habilidades de leitura desenvolvidas pelos educandos, conforme a Matriz de Referência, relacionam-se, dentre outras, a procedimentos de leitura e relação entre textos.

O exposto conduz a ponderar como a leitura literária pode influenciar para ampliar o senso crítico desse leitor iniciante e quais estratégias pedagógicas utilizar no sentido de contribuir para o desenvolvimento da sua competência leitora. O panorama em análise contribui para a concepção de que há necessidade de muita reformulação nas práticas pedagógicas e intenções de ensino em relação à leitura literária, pois parece não haver um encontro entre o recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e as atividades desenvolvidas na escola de Ensino Fundamental, da rede pública, alvo desta proposta. Por conseguinte, sugere uma intervenção em relação à leitura do texto literário na escola, atendendo aos objetivos propostos. Convém, porém, ressaltar que não é uma tarefa nada fácil, mas possível.

### 3.1.1 Os sujeitos

A proposta de intervenção foi construída pensando em alunos caracterizados como leitores iniciantes, cujas habilidades vinculadas ao processamento de leitura e relação entre textos, ainda, não foram desenvolvidas satisfatoriamente.

Refiro-me a jovens entre treze e quinze anos, devidamente matriculados numa escola de grande porte da rede estadual de ensino, localizada no município de Nazaré/ Bahia. Alguns moradores da zona rural que, desde o início do Ensino Fundamental II, se deslocam para a sede municipal com a finalidade de concluir os estudos; outros, a maioria, residentes em bairros periféricos do referido município.

Geralmente, são jovens que não revelam grandes perspectivas para o futuro: a menina educada para ser dona de casa, servir ao marido, aos filhos; e o garoto, para exigir uma mulher que seja subserviente<sup>20</sup>. Almejam concluir o ensino médio, constituir família e ter um trabalho para se manterem financeiramente. Visualizam a universidade como algo às vezes possível, mas distante.

Tais sujeitos, nesta faixa etária, estão no momento da construção da identidade. É uma fase de descoberta, formação de opinião, em que normalmente ocorre confusão de conceitos e perda de referências e, como discutido, a leitura literária pode contribuir, significativamente, na formação deste sujeito.

No que concerne às habilidades do processamento de leitura e relação entre textos, ainda não desenvolvidas satisfatoriamente, a leitura experimental evidenciou que os sujeitos da pesquisa, em geral, se limitam à superficialidade do texto e sentem dificuldade para fazer inferências, inclusive com medo de expor os próprios pensamentos. Possivelmente, estão habituados a copiar trechos dos textos que respondem perguntas as quais não exigem esforço interventivo e dessa forma acabam por desenvolver apenas estratégias de localização das respostas. A concepção de leitura deles refere-se principalmente a decodificação como pode se notar no comentário da aluna:

Da última vez, tem pouco tempo, a professora levou o livro **Isso ninguém me tira**. Foi muito bom, pois no tempo que ela foi lendo eu consegui aprender como ler uma história sempre com suas vírgulas e pontos, parando e entendendo a história [...] (JÚLIA, 14 anos).

Ainda assim, com essa concepção de leitura aquém do que sugere o letramento literário, os alunos demonstram potencialidade para se transformarem em bons leitores, caso a escola cumpra seu papel de dar visibilidade à leitura literária, utilizando-a como instrumento de sedução e reflexão para jovens, com a consciência de que a leitura é uma atividade complexa que exige do leitor a demonstração de habilidades específicas.

### 3.1.2 A concepção de leitura

Como diz Cosson (2012, p. 26): “apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola.” A provocadora afirmação do pesquisador indica que este tipo de atitude minimalista conduz o ensino da

---

<sup>20</sup> Características reveladas em produção textual sobre expectativas para o futuro, cujos trechos serão abordados posteriormente na discussão sobre o foco na representação feminina.

literatura ao descrédito. O que implica dizer que é preciso ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o referido letramento. O autor ainda acrescenta:

No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração (COSSON, 2012, p. 26).

Exploração que obviamente parte do modo de ver a leitura. Com base nas reflexões suscitadas a partir dos trechos citados, é importante esclarecer que a concepção de leitura sobre a qual a proposição se apoia inscreve-se no processo da interação entre texto e leitor, focando não um ensino de literatura, mas uma leitura literária pautada em estratégias que envolvam o aluno no processo de construção dos sentidos do texto, numa prática de compreensão em que o professor tem papel importante no sentido de conduzir, inicialmente, o olhar do leitor para pistas contextuais que, progressivamente, serão controladas por ele mesmo.

Solé (1998) considera o modelo interacional como o mais apropriado para o entendimento do ato de leitura como um processo de compreensão, do qual participam tanto o texto, sua forma e conteúdo, quanto o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios.

A perspectiva interacionista, que envolve diversos tipos de conhecimento, evidencia que o sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e nem nos interlocutores; é o efeito da interação entre o locutor e o receptor produzido por meio de signos linguísticos.

Considerando a seguinte afirmativa: “Os sentidos de um texto resultam de uma confluência de elementos que estão, simultaneamente, dentro e fora dele” (ANTUNES, 2009, p. 202) pode-se declarar que o leitor usa a sua competência enquanto leitor e interage com o autor, seguindo as “pistas” que o autor sugere ao longo do texto e o que elas têm a dizer, para que consiga chegar às suas conclusões.

Por essa vertente, não há uma supremacia nem do texto, nem do leitor, mas uma relação interativa entre ambos na construção dos sentidos. Como afirma especialista no assunto “o sentido é, pois, um efeito experimentado pelo leitor, e não um objeto definido, preexistente à leitura” (COMPAGNON, 2010, p. 147). Portanto, é imprescindível criar estratégias através das quais o leitor assumira uma postura ativa, constituindo-se sujeito-leitor.

Uma proposta que objetive enfatizar a leitura literária na escola como um caminho para a formação do leitor crítico pressupõe uma prática pedagógica que adote a referida concepção de leitura como processo interativo, superando a mera decodificação de letras, palavras e sentenças. Uma prática que compreenda a leitura como uma construção do significado para o qual o aluno utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto.

### 3.1.3 O *corpus* selecionado

Para o desenvolvimento da proposta de intervenção foi escolhido o romance juvenil **Isso ninguém me tira**, de Ana Maria Machado (2003), que, na referida obra, aborda questões pertinentes ao universo adolescente, sugerindo diferenciadas possibilidades de trabalho com o texto literário. Também compõe o *corpus* o resultado das entrevistas a serem realizadas na primeira etapa do processo com adolescentes e adultos, de ambos os sexos, a fim de comparar inicialmente as respostas dos entrevistados com as respostas dos próprios alunos e o vídeo “Diálogos: o papel da mulher no século XXI”, que viabiliza uma expansão das ideias trazidas no texto literário.

A opção pelo gênero romance partiu da observação nos relatos de que, em geral, os alunos, sujeitos participantes da pesquisa não possuem este tipo de experiência, ou, se já tiveram, não desenvolveram gosto, nem habilidades de leitura que normalmente são identificadas na fase em que estão (9º ano do Ensino Fundamental). Segundo Colomer (2003), a idade do público alvo é um parâmetro muito importante na escolha do gênero a se trabalhar. Referindo-se a ficção realista contemporânea para leitores de doze a quinze anos, a autora afirma:

A descrição da vivência individual de um protagonista, normalmente associada ao amadurecimento na etapa adolescente, configura tendência mais importante da narrativa desta idade. Esta descrição absorve os outros tipos de relações pessoais, já que os temas que se poderiam inserir nesses outros tipos se narram de uma perspectiva absolutamente centrada no personagem adolescente. É o amadurecimento reflexivo do protagonista o que fará que os problemas filiais, por exemplo, vão perdendo dramaticidade à medida que cresce seu interesse pelas novidades da vida e se consolida sua autonomia pessoal (COLOMER, 2003, p.249).

Decidir qual romance seria adotado para o desenvolvimento das atividades foi a tarefa mais difícil, pois compreendo ser ideal que os próprios alunos, diante de uma diversidade de obras, façam suas variadas escolhas, em respeito às subjetividades leitoras e às experiências individuais, conforme reflexões propostas

na seção anterior. Entretanto, pensando em leitores iniciantes, a escolha de apenas uma obra literária, naquela primeira experiência com a classe, viabilizaria a mediação no desenvolvimento de atividades de levantar e confirmar hipóteses a partir do compartilhamento de ideias, numa turma de trinta alunos. Portanto, era preciso tomar uma decisão, apesar da dificuldade exposta. Neste momento, foram muito úteis as experiências em sala de aula.

A escolha da obra originou-se de uma constatação resultante do cruzamento de duas realidades: leitores e não leitores. A trajetória profissional permitiu-me vivenciar cotidianamente esses dois contextos e, portanto, aproveitar a oportunidade para ouvir, em conversas informais e em depoimentos orais coletivos, sugestões de jovens de faixa etária semelhante ao público alvo do projeto de intervenção, porém com diferenciada tentativa de experiência leitora.

Importante aqui salientar que não é objetivo de estudo estabelecer comparações entre o universo dos leitores e dos não leitores; nem colocar um grupo em supremacia ao outro; mas apenas considerar as indicações de leitura de jovens que já mantiveram contato com livros sugeridos pela escola, a partir do que representou essa experiência em suas vidas.

Mediante o receio de fazer uma escolha indevida, parto da concepção de que esses jovens falam de uma condição privilegiada - a própria adolescência – o que permite que tenham uma visão ímpar da leitura literária oferecida pela escola:

Se dependesse da escola eu nunca tinha começado a ler (...) Porque tipo assim, ó, os livros da escola quando eu pegava para ler era muito chato. Aí, tipo assim, eu comecei a ler por influência de E. e por causa de seus livros (...) (ANANDA, 13 anos)<sup>21</sup>

No meu caso, professora, os livros da escola quando eu era pequena era Alvinho. Era várias coisas de Alvinho. Eu odiava ler esses livros. Eu odiava ler tudo que era livro. Eu pegava os livros para ler tudo numa tarde, para ler tudo forçada para acabar logo, pois tinha de ler esses livros. Se dependesse da escola até hoje nunca tinha lido um livro que prestasse (GISELE, 14 anos).

(...)alguns livros que eu li, foi meio porque alguém leu, gostou, me contou como era, aí eu acabei pegando para ler. Porque tipo assim, quando a gente comenta com alguém a pessoa meio que já sabe um pouco da história, aí se a pessoa gostar a pessoa vai ler para descobrir mais (ELIANA, 13 anos).

Professora, as pessoas falavam assim como o livro era e começavam a dizer que o livro era interessante, eu também comecei a me interessar mais. Eu comecei a ler pelos comentários que as pessoas falavam dos livros. Eu comecei a ler e comecei a gostar mais (LUCIANA, 13 anos).

---

<sup>21</sup> Informações verbais obtidas em rodas de conversa gravadas com a autorização das alunas. As falas foram mantidas na íntegra e sem correções.

Eu acho que a gente começou a gostar desse livro, do primeiro livro que a professora passou porque contou a história de adolescente. Ele contava meio que um pouco do que acontecia com a gente. Era como se estivesse retratando a vida da gente no geral, em um livro. Por isso que a gente gostou. Era uma história mais informal, mas pra gente da nossa idade mesmo. A maioria dos livros que a professora passa é tipo de literatura antiga, que conta a história de pessoas adultas, histórias mais certinhas. Histórias que a gente não se interessa, que não tem nada a ver com a gente (GABRIELA, 14 anos).

Quando questionados sobre quais livros recomendar para leitores principiantes, os jovens sugeriram obras com temáticas relativas à própria idade, construídas com personagens com os quais os alunos pudessem se identificar e com a linguagem de fácil compreensão pelo público alvo. O que disseram tem relação direta com o pensamento de Bloom (2001), em relação à importância de aproximação entre o simbólico e a realidade do leitor. E como discutido na seção 2, é importante qualificar a presença dos textos literários, mais do que quantificar. Aqui considero “qualificar”, pensar o que pode ser interessante para o leitor com base no seu perfil de experiência leitora.

Dentre alguns títulos de romance juvenil sugeridos constava **Isso ninguém me tira**, de autoria de Ana Maria Machado, com a justificativa de que desvendar o destino dos personagens envolvidos no triângulo amoroso formado por “Bruno, Dora e Gabi” seria um grande atrativo para os leitores iniciantes concretizarem o ato de ler. Compreende-se que despertar nos alunos a vontade de ler, interagir com a obra, seria o primeiro passo para um trabalho significativo com o texto literário na sala de aula.

Nesse sentido, a ideia de pedir ajuda a jovens leitores para a escolha da obra e a decisão de considerar as recomendações por eles feitas, revela a crença de que respeitar o possível gosto do público alvo é um fator importantíssimo para aproximá-los da literatura ao invés de afastá-los. Contudo, é necessário ter a consciência de que gradativamente é preciso apresentar novos desafios para os educandos.

Na justificativa da escolha, cabe o questionamento: qual o adolescente que não se interessaria por questões referentes ao cotidiano deles como, por exemplo, relacionamento amoroso e conflitos interpessoais, decorrentes das paixões típicas da idade? Foi pensando em atrair os educandos do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir do enredo em torno de um triângulo amoroso que a obra de Ana Maria Machado, foi escolhida a princípio: outros fatores também influenciaram na escolha da obra. Chamou atenção a construção do texto e a representação da imagem

feminina. Considerando o perfil dos sujeitos, é uma questão a ser discutida. Um significativo viés para se alcançar o que se almeja: a formação do leitor crítico.

Outros romances da literatura infantil e juvenil que também abordam temáticas do universo adolescente poderiam figurar nesta proposta compondo o *corpus* selecionado, mas o diferencial da obra escolhida é que parece tratar apenas de uma adolescente que se apaixona pela primeira vez (assunto de grande interesse dos jovens aos quais me refiro), mas, no decorrer da narrativa a autora apresenta uma jovem que luta por seus sonhos e ideais e, assim, traz à tona valores familiares, relações interpessoais, questões relacionadas ao meio ambiente, amadurecimento e representação da imagem feminina na sociedade. Enfim, são muitos elementos com potencialidade de exploração, a fim de despertar o interesse do aluno pela leitura e sua interação com o texto, elemento fundamental para o desenvolvimento da criticidade.

A autora critica, através da construção das personagens e das ações, o pensamento machista que ainda resiste na nossa sociedade apesar de tantos avanços tecnológicos e de fácil acesso às informações e ao conhecimento. Estando esses aprendizes inseridos nesse tipo de sociedade - sem demonstrar grandes expectativas para o futuro e estando também numa fase de construção de identidade, é significativo extrapolar a materialidade do texto literário e propiciar reflexões e uma discussão sobre as ideias que estão por trás da obra literária, nesse caso específico, a representação da imagem feminina na sociedade. Contribuindo para essa reflexão que figura o vídeo “Diálogos: o papel da mulher no século XXI”.

#### 3.1.4 O foco na representação feminina

As atividades aqui sugeridas estão direcionadas a desenvolver habilidades específicas de leitura que possam contribuir para a formação do leitor crítico. Essas atividades adquirem uma relevância maior se provocam reflexões relacionadas a aspectos inerentes ao perfil do público alvo da intervenção.

Após vislumbrar as características dos sujeitos participantes da pesquisa, em particular as que dizem respeito à maneira de compreender as representações de gênero na sociedade, evidencia-se o quanto é significativo discutir a referida temática.

Refiro-me às representações de Gênero, associando-as à forma como a

sociedade cria os diferentes papéis sociais e comportamentos relacionados aos homens e às mulheres, com a convicção de que há diferença entre ser uma mulher na concepção biológica e ser uma mulher culturalmente e socialmente construída.

Beauvoir (1988 apud BONNICI ,2007) esclarece que não são os hormônios ou instintos que determinam a mulher; mas a maneira de relacionar-se com o mundo. Ações dos outros que as modificam. A sociedade humana, a partir de sua história e da sua cultura, estabeleceu normas, valores, comportamentos, hábitos e costumes.

De acordo com as declarações ao Portal Vermelho da educadora e fundadora da Rede Mulher de Educação, Beatriz Cannabrava (2012), não há dúvida de que somos diferentes, pois homens e mulheres não nascem iguais. Todavia, a estudiosa destaca o fato de que ao longo do tempo foram sendo construídos papéis diferenciados para homens e mulheres: cores, gestos, comportamentos, atitudes, modelos do masculino e do feminino que nada têm a ver com as diferenças biológicas. Papéis construídos sobre o mito da superioridade masculina, criando assim uma estrutura que domina, reprime e subordina a mulher.

Há algum tempo, a referida educadora já defende o seguinte pensamento que se mantém atual no contexto em que estamos inseridos:

Se tomarmos como exemplo a sociedade em que vivemos, hoje, no limiar do terceiro milênio, vamos observar que coexistem no mundo, e particularmente no Brasil, inúmeros sistemas de gênero. Se analisarmos as relações sociais entre homens e mulheres no país, veremos que não são as mesmas nas grandes cidades ou nas pequenas cidades do interior, no Sul ou no Nordeste, na zona urbana ou rural e, principalmente, que esses sistemas de gênero vêm sofrendo profundas modificações nas últimas décadas (CANNABRAVA, 2001).

Contribuindo com as reflexões apresentadas, a Doutora em Ciência Política pela USP, Jussara Reis Prá (2013), ao produzir artigo que apresenta reflexões sobre as construções sociais de gênero entre a juventude brasileira, em contextos de socialização e exercício da cidadania, argumenta que a identificação das relações assimétricas de poder entre os sexos permite detectar as dificuldades de as mulheres contestarem valores, práticas, símbolos, normas e instituições que legitimam a subalternidade feminina.

A partir das reflexões propostas, a estudiosa acredita que “se a juventude aparece como uma fase da vida de evidentes contradições, ela também pode expressar o momento de maior predisposição das pessoas para questionar a realidade e experimentar mudanças” (PRÁ, 2013, p.1). Nesse sentido que é

reconhecida a relevância de abordar a referida temática na escola com jovens na adolescência, fase de desenvolvimento biopsicossocial.

Como são muitas e complexas as questões relativas ao gênero, seria pretensão considerar ser possível abordar aqui todos os aspectos. Mas, na condição de professora, compreendo o quanto é necessário orientar os alunos, aproveitando o espaço escolar para desmistificar valores, posicionamentos e atitudes equivocados, direcionando discussões de modo a romper paradigmas e cooperar para que as novas gerações superem a visão estereotipada da condição feminina.

A doutora em estudos literários, Ligia Ferreira (2010), em entrevista ao blog “Projeto: Marias do Sertão”, afirma que diariamente presenciamos diversos tipos de violência contra a mulher:

De modo geral, os meios de comunicação incentivam a violência moral quando utilizam o corpo da mulher como objeto de venda, mulheres seminuas, às vezes nuas mesmo, em programas de TV, em outdoors; como vitrine ao lado de carros de luxo nos salões de automóveis; como metonímias em propagandas de cerveja; quando reproduzem os papéis da esposa, da amante e da solteirona; quando ditam o modelo heterossexual-loira-carioca como o exemplo de mulher; quando as telenovelas fazem a representação da mulher negra como escrava, empregada ou prostituta; quando produzem programas cuja finalidade é afirmar que a mulher deve seguir regras patriarcais para ser aceita socialmente, tais como “ser boazinha para arranjar um bom casamento”; quando escuto uma música da indústria cultural que sempre deprecia a imagem da mulher, conseqüentemente, do homem; ou, quando justificam qualquer ato de violência por “erro” da mulher. Por tudo isso, sinto-me bastante agredida. Enfim, sinto-me agredida cotidianamente, a cada segundo que tenho acesso aos meios de comunicação de massa no Brasil (FERREIRA, 2010).

Paralelamente, a estudiosa reconhece inúmeras conquistas, mas acredita que ainda há muito a alcançar, principalmente no que diz respeito às transformações culturais na relação entre homens e mulheres, tanto em espaços privados como públicos. Portanto, sendo a escola um espaço apto a promover a transformação, a mudança; espaço apto para favorecer a construção de indivíduos críticos, conscientes e democráticos; e, a adolescência, uma etapa decisiva de um processo de transição, em cujo transcurso o ser humano procura encontrar seu lugar no espaço social; por que não discutir a representação feminina na sociedade com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II?

A pesquisadora Marta Maria Leone Lima (2011), associada do Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres (NEIM)/UFBA, salienta que a discussão sobre o papel da escola na nossa sociedade vem sendo levada a cabo, principalmente, pela Sociologia da Educação. Ela afirma que, segundo essa ciência,

existem matrizes teóricas que, tentando entender a relação entre escola e sociedade, alertam para o seguinte fato:

A escola continua formando para a permanência da ideologia dominante e para a constituição de indivíduos acrílicos, alienados e indiferentes a questões da diversidade humana e da equidade de gênero, raça/etnia, classe e geração (LIMA, 2011, p.63).

A inquietação provocada pela citação apresentada acima remete à reflexão sobre o que cabe a nós professores no sentido de reverter esse contexto. Em especial, ao reportarmos o pensamento ao público alvo desse projeto: meninos e meninas de cidade pequena do interior da Bahia, em geral moradores da zona rural ou de bairros periféricos; muitas vezes testemunhas, e até mesmo vítimas, de violência contra a mulher. A seguir visualizamos um depoimento sobre o assunto:

Minha vida daqui a dez anos será de muitas alegrias e realizações. Quero já estar casada cuidando dos filhos que eu vou querer ter, entretanto o difícil vai ser achar um bom companheiro para morar juntos (Maria Clara, 15 anos)

Observando cuidadosamente o trecho do depoimento da aluna sobre as expectativas de vida para o futuro, por exemplo, é possível perceber que existe uma experiência não bem sucedida na sua vida, a partir do momento em que considera “difícil” achar um “bom” companheiro. Assim como este, outros depoimentos são igualmente reveladores de aspectos discutidos no decorrer dessa subseção, em especial, a subalternidade feminina, segundo os relatos:

[...] Quero ser uma boa mãe ter um bom marido. Quero que a minha família toda sirva a Deus. Pretendo ter só uma filha. Tudo segundo a vontade de Deus (PATRÍCIA, 15 anos).

Daqui a dez anos quero estar casada amando meu marido morando em minha própria casa e trabalhando, estudando a formação do universo paralelo. Quero que meus pais estejam vivendo entre nós e que sejamos felizes (ANTÔNIA, 14 anos)

Oi, meu nome é Ana. Eu quero que daqui a uns dez anos eu esteja casada, tenha um filho e morando em Salvador. E quero ser médica e ter uma casa chique (ANA, 14 anos).

Percebe-se na fala das meninas, que todas revelam primeiro o desejo de estarem casadas. Há vestígios nos discursos de que a instituição casamento significa bastante para elas, estando à frente de realização acadêmica e/ou profissional. Algumas ainda acrescentam o desejo de ter um “bom” marido, sendo “boas” esposas. A partir dessas percepções surgem questionamentos: que imagem essas meninas têm do relacionamento homem / mulher? Não só o olhar das meninas sobre a referida questão é intrigante. Observemos também o que diz um dos garotos:

Eu imagino minha vida daqui há dez anos assim: eu já vou ter me formado em Teatro ou Biologia ou Direito. [...] Meu sonho de consumo é ter uma casa enorme com dois carros, uma mulher linda e fiel e talvez dois filhos, na minha preferência um casal, se minha condição for realmente boa eu posso ter um pouco mais de filhos. Vou dedicar cada minuto da minha vida a minha família, tipo passar mais tempo com minha família (CARLOS, 14 anos)

Está implícito no discurso acima o modelo de vida em que os homens trabalham fora e são os provedores da família; bem como a ideia de que a mulher deve ser a mãe e a dona de casa, estando o poder de decisão nas mãos masculinas. É dessa forma que o garoto se reconhece.

Refletindo sobre o papel da mulher no contexto familiar, as psicólogas Juliane Callegaro Borsa e Cristiane Friedrich Feil (2008) salientam que há poucas décadas, a identidade da mulher estava diretamente associada à maternidade, ao casamento e que hoje se abrem novos horizontes para uma mulher mais consciente e livre para escolher, a qual vem conquistando novos espaços, assumindo uma multiplicidade de papéis, inimagináveis até pouco tempo atrás. A partir da análise dos depoimentos dos alunos, julgo conveniente ressaltar as considerações da pesquisadora:

[...] todas as transformações pelas quais a sociedade e a família têm passado, o discurso da “mulher do lar” se mantém vivo na memória coletiva, e perpetuando uma ideologia machista, mesmo que não corresponda mais a uma realidade absoluta, uma vez que a mulher tem ocupado muitos espaços em diversas atividades “fora do lar”. Mesmo que se tenha mudado uma prática social, algumas práticas discursivas continuam as mesmas (SANTOS,2007,p.90).

Parece propício provocar uma reflexão crítica a partir do reconhecimento dos papéis sociais representados na obra literária, em especial a imagem feminina. Sem perder de vista, no entanto, a preocupação apresentada por Machado (1999) com a utilização pedagógica da literatura. A escritora salienta a necessidade de primeiro buscar resposta para a seguinte questão: “como devemos ler?” É preciso agir para não ser manipulado. Assim sendo, a saída é ler criticamente, questionando os valores refletidos numa obra.

Mediante o exposto, o livro selecionado constitui um caminho para provocar uma reflexão crítica sobre a representação de gênero, ao tempo em que se objetiva propiciar uma experiência emancipatória com a obra literária a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de um colégio no município de Nazaré, Bahia. A subseção a seguir apresenta uma via possível para nos conduzir nessa direção, conscientes de que obstáculos podem surgir a qualquer momento e que devemos, portanto, estar dispostos a fazer modificações necessárias no percurso.

### 3.2 Direcionando a ação interventiva

Após a reflexão sobre o que tem sido feito no ambiente escolar e o que é necessário fazer para a constituição do sujeito-leitor, busca-se viabilizar um diálogo entre teoria e prática, afinal, como já discutido, as práticas de leitura legitimadas pela escola, muitas vezes, não atraem os alunos e os afastam da literatura. Fato que pressupõe a necessidade de um trabalho no espaço escolar que não se limite a simples leitura do texto literário, mas que provoque o aluno, que o desafie à reflexão.

Concebendo o texto literário como um elemento diferenciador na formação do sujeito-leitor, as atividades aqui sugeridas com o romance juvenil **Isso ninguém me tira**, de autoria de Ana Maria Machado (2003), revelam uma preocupação em estimular o aluno à leitura, motivando-o durante todas as etapas do processo e desafiando-o a identificar elementos textuais, a reconhecer características, a comparar, a relacionar textos, assim, tornando-o crítico e reflexivo.

Nesta proposta, as atividades de extrapolação do texto e exploração de temáticas sugeridas (no caso, a representação da imagem feminina), são consideradas vias que conduzirão os alunos a descobrir o que há por trás do texto e despertar para a reflexão política. É importante, entretanto, sinalizar que a descrição, a seguir, não é uma prescrição definitiva de como aproximar o aluno da literatura, mas um caminho que poderá dar resultados satisfatórios a depender da condução e da recepção do alunado.

#### 3.2.1 Descrição da proposta

<b>TÍTULO DA PROPOSTA:</b> Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico
<b>TEMA:</b> Leitura literária na formação do sujeito-leitor
<b>CONTEÚDO:</b> Procedimentos de leitura do romance juvenil e relação entre textos
<b>ASSUNTO:</b> Representação da imagem feminina a partir da leitura do romance juvenil <b>Isso Ninguém me Tira</b> , de Ana Maria Machado
<b>SÉRIE A QUE SE DESTINA:</b> 9º ano do ensino fundamental II

<b>MATERIAL /RECURSOS:</b>
----------------------------

- ANTES DA LEITURA/ ATIVAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS:
  - Painéis motivadores;
  - Caixa das opiniões;
  - Aparelhos Celulares ;
  - *Data show*;
  - Tabela PONTO DE VISTA confeccionada em papel metro;
  - Romance juvenil **Isso Ninguém me tira**, de Ana Maria Machado
  
- DURANTE A LEITURA
  - Cópias dos capítulos do livro **Isso ninguém me tira** para os alunos;
  - Tabelas das possibilidades (papel A4) conforme o número de grupos.
  
- APÓS A LEITURA
  - Vídeo: **Diálogos – O papel da mulher no século XXI** - disponível no *Youtube*;
  - Tabela confeccionada em papel metro (COMO A IMAGEM FEMININA SE APRESENTA NA OBRA **ISSO NINGUEM ME TIRA** DE ANA MARIA MACHADO)
  - Papel metro, hidrocor, lápis, borracha, tesoura, cola, papel cartão.

<b>OBJETIVO GERAL:</b>
------------------------

Propor uma renovação das práticas pedagógicas em relação à leitura literária e construção dos sentidos do texto sugerindo procedimentos capazes de ampliar a visão de mundo do aluno, tornando-o crítico e reflexivo sobre suas ações e o que acontece a sua volta.

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b>
-------------------------------

- ativar conhecimentos prévios do aluno;
- propor atividades que desenvolvam a habilidade de fazer inferências e de reconhecer a relação entre textos;
- reconhecer os papéis sociais representados na obra literária, em especial a imagem feminina.

## DESCRIÇÃO METODOLÓGICA DA ATIVIDADE

Os procedimentos sugeridos nesta proposta de intervenção estão divididos em etapas a serem realizadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, sempre com a mediação do professor, que aos poucos deve afastar-se, possibilitando ao educando meios de agir com autonomia. Há uma preocupação em motivar para a leitura literária, desde o primeiro encontro, por meio de estímulos prévios com a frase “Isso ninguém me tira”; cautela no decorrer do processo em aplicar atividades que exijam o esforço interventivo do aluno na construção dos sentidos; e, por último, a tentativa de expansão das ideias com a extrapolação do texto a partir da temática abordada. As referidas etapas de trabalho precisam ser cuidadosamente exploradas, com atenção aos detalhes de reação dos aprendizes de modo que a leitura literária possa ser aproveitada potencialmente.

A proposição se estende por várias aulas, partindo do princípio de que uma intervenção com relação à leitura literária de romance juvenil, com o objetivo a que se propõe, demanda atividades que exigem maior tempo de aplicação. Desde a motivação até a extrapolação do texto, todas as atividades são pensadas para ir conduzindo o aluno gradativamente à reflexão e à criticidade, incentivando-o: a identificar pontos de vista e marcas linguísticas que os caracterizem; a inferir; a comparar opiniões, apontando trechos que considerem significativos na relação entre textos; a reconhecer papéis sociais representados na obra literária.

Os nove capítulos do livro serão distribuídos aos alunos progressivamente: primeiro pela dificuldade na escola pública de disponibilizar um exemplar original para cada aluno; segundo, como uma estratégia de aguçar a curiosidade do educando, a qual viabilizará a aplicação de atividades focadas em ampliar o senso crítico.

O intuito é apresentar uma proposta que possa ser facilmente adaptada para outras obras literárias, a juízo do professor. Ressaltando que é preciso ser criterioso na escolha do objeto de estudo, de modo a atender às carências dos alunos. Nesse sentido, conhecer o perfil do público-alvo é importante, pois o material com possibilidade para ser muito produtivo em um determinado contexto, pode não produzir os mesmos resultados em outro.

Para gostar de ler o jovem deve ter acesso a livros adequados a seu estágio de desenvolvimento leitor. É importante, portanto, considerar o nível de maturidade e

o grau de domínio da leitura, procedimento que ressalta a importância da experiência docente no ato da escolha da obra literária a ser apresentada, principalmente, aos leitores iniciantes.

A partir da leitura do romance juvenil acredito ser possível desenvolver um trabalho que não se esgote no resumo da obra e que envolva o leitor numa análise temática, explorando conexões entre a ficção e a realidade. Nesta proposta, no intuito de discutir sobre a representação da imagem feminina, ou seja, os papéis que a mulher ocupa na sociedade atual, comparando com a mulher do século XX, ocorre uma aproximação da obra literária com a realidade vivenciada pelos educandos, que estão na adolescência – fase que requer uma atenção cuidadosa, considerando a vulnerabilidade de conduta e a necessidade de afirmação.

Proponho um trabalho que provoque um comportamento diferente, em relação à leitura, e exija a exposição do ponto de vista do leitor (justificando com trechos da obra seus argumentos) de modo que, paulatinamente, verifique-se o desenvolvimento do senso crítico. Concluídas as etapas, sugiro que o livro original e outros exemplares, também sugestivos para despertar o interesse da turma, sejam disponibilizados aos leitores como uma forma de incentivá-los a continuar lendo.

<b>PROCEDIMENTOS:</b>
-----------------------

ANTES DA LEITURA (2 encontros)

1º encontro - 1 aula – motivação para a leitura/observação do nível de criticidade dos educandos

- Em um ou dois dias anteriores à primeira aula, é importante colocar nas dependências da escola, numa posição de destaque, a sentença “Isso ninguém me tira”, sem nenhuma explicação prévia, apenas com o intuito de aquecer a curiosidade do aluno e dos demais membros da comunidade.
- Na primeira aula, recepcionar os alunos com a mesma sentença “Isso ninguém me tira” no quadro (letras em destaque) e com uma caixa decorada exibindo as frases:

Isso o quê?
Deposite aqui sua opinião.

- Distribuir papéis para que os alunos respondam ao questionamento. Em seguida, socializar as respostas dando voz aos educandos numa breve discussão em classe sobre a questão proposta.
- Separar a classe em 04 equipes e sugerir a realização de enquete na comunidade escolar com o questionamento: “O que ninguém tira de você?”. Orientá-los para a atividade, distribuindo roteiro impresso para o desenvolvimento do trabalho (ver apêndice E).

2º encontro - 2 aulas – motivação para a leitura e apresentação do livro

- Propiciar momentos para os grupos apresentarem as filmagens selecionadas e as impressões sobre as respostas dadas: são semelhantes em todos os grupos sociais? São divergentes? Em que aspectos?
- Preencher uma tabela com as falas consideradas mais significativas. Esta tabela será retomada em outro momento. A ideia é que posteriormente, após a leitura do romance, se cruze aquilo que as pessoas da comunidade têm como “ideal de vida”, conforme o contexto em que estão inseridas, em especial as pessoas do sexo feminino, com o que o livro sugere através das características e ações das personagens. Fazendo uso desse tipo de estratégia pretende-se, ao final dos trabalhos, contribuir para ampliar a visão de mundo do educando.

Sugestão de tabela:

PONTO DE VISTA			
O QUE NINGUÉM TIRA DE VOCÊ?			
Adolescentes do sexo masculino	Adolescentes do sexo feminino	Adultos do sexo masculino	Adultos do sexo feminino
OPINIÃO A	OPINIÃO C	OPINIÃO E	OPINIÃO G
OPINIÃO B	OPINIÃO D	OPINIÃO F	OPINIÃO H

- Após o preenchimento da tabela, revelar que há um livro com esse título.
- Apresentar a imagem da autora em data show e falar brevemente sobre ela. Procurar saber se os alunos já a conhecem, se já leram livros da referida autora. Sugerir que, em casa, busquem mais informações ampliando o conhecimento sobre a escritora.
- Apresentar as capas do livro **Isso ninguém me tira**

versão antiga



versão atual



- Mediar a leitura das imagens levantando hipóteses sobre o provável assunto do romance.
- Ler a sinopse, falar um pouco sobre as personagens.
- Permitir que o livro circule entre os alunos de modo que possam manuseá-lo observando livremente elementos como título, autor, capa, ilustrações, quantidade de páginas, informações sobre o autor, sobre a história, etc.
- Procurar saber se, a partir do que viram, os alunos têm interesse em conhecer melhor a história.
- Combinar com aqueles que quiserem para no dia seguinte iniciarem a leitura em classe.

DURANTE A LEITURA (3 encontros com atividade de leitura também extraclasse)

3º encontro - 2 aulas

- Para iniciar a leitura, a estratégia é usar a apresentação expressiva do primeiro capítulo do livro, conduzida pelo professor que deverá preparar o

ambiente, distribuir cópias entre os alunos e iniciar a aula lendo em voz alta, enfatizando trechos através da modulação da voz, gestos, expressão facial, interpretação e movimentos, isto é, através de um conjunto de ações decisivas na conquista do leitor pressupondo que despertar a curiosidade dos alunos é condição precípua para o gosto de ler e de se expressar.

- Após a leitura criar oportunidade para que falem livremente sobre o capítulo lido, sobre a situação apresentada e ficar atento à reação dos alunos que deverão estar organizados em círculo de modo a facilitar que o mediador observe os seguintes aspectos:
  - Os alunos levantam hipóteses relacionadas ao perfil dos envolvidos na trama ou a continuidade da história?
  - Fazem interferências, tecendo comentários sobre o perfil dos personagens, sobre o comportamento deles?
  - Sinalizam identificação com algum deles? Por quê?
  - Alguma atitude dos personagens, em especial, chama a atenção dos leitores?

Tais observações vão sinalizar a necessidade de maior ou menor intervenção nas atividades posteriores.

- Depois da discussão, consultar os alunos sobre o interesse em ler o restante da obra e, na sequência, disponibilizar os capítulos 2 e 3 intitulados: “Como tudo começou – versão de Dora” e “Como tudo começou – versão de Bruno”. Será significativo permitir aos alunos que escolham o melhor lugar, dentro da comunidade escolar, e a melhor estratégia para realização da continuação da leitura (na própria sala de aula ou na área externa, à sombra de uma árvore; individualmente, em dupla ou grupo). A ideia é que, nesse momento, se sintam ‘confortáveis’ em relação à leitura literária.
- Sugerir que releiam os capítulos em casa, caso tenham vontade, e que registrem algum dado novo, por ventura encontrado.

4º encontro - 2 aulas

Para essa atividade serão utilizados os capítulos 1,2,3 (lidos anteriormente) e 4 (que será apresentado no decorrer da aula) do livro **Isso Ninguém me tira**.

- Iniciar a aula com uma conversa informal para verificar se, na releitura dos capítulos, os alunos observaram algum elemento novo.

- Apresentar o título do capítulo 4 “Complicações de montão” e conduzir uma reflexão sugerindo um levantamento de hipótese a partir do título. Após ouvi-los, realizar uma roda de leitura, sinalizando as pistas que o texto oferece para se fazer inferências. E, ao final da leitura verificar se as hipóteses sugeridas anteriormente são ou não confirmadas. Este é um treinamento para a atividade seguinte que, se possível, deverá ser realizada sem a mediação do professor.
- Organizar a classe em equipes e pedir que os alunos criem suposições em relação ao enredo dos próximos capítulos do livro, a partir dos respectivos títulos.

A tabela indicada a seguir deverá ser preenchida gradativamente.

- Solicitar que, em equipes, preencham a coluna das hipóteses na tabela das possibilidades.

Modelo da tabela a ser distribuída entre as equipes.

TABELA DAS POSSIBILIDADES				
TÍTULO DO CAPÍTULO	HIPÓTESES	VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES		
		CONFIRMADAS DURANTE A LEITURA?		POR QUÊ?
		SIM	NÃO 	
5. Inventando um jeito				
6. Com o oceano pelo meio				
7. Correntes e correntinhas				
8. Bolhas				
9. Isso ninguém me tira				

- Propor a leitura extraclasse dos respectivos capítulos para a complementação da tabela, realizando a verificação das hipóteses levantadas pela turma.

A atividade de verificação das hipóteses proposta para o encontro seguinte será útil para constatar qual o olhar dos educandos sobre os indícios textuais, após a mediação do professor numa atividade de treinamento. Será que eles já revelam maior nível de criticidade e conseguem desenvolver com facilidade a tarefa?

5º encontro - 2 aulas

- As equipes serão orientadas a discutirem, num prazo determinado, sobre os capítulos lidos extraclasse e a complementarem a tabela das possibilidades, verificando se as hipóteses levantadas de fato aconteceram ou não.
- Após realização da tarefa, socialização das impressões dos alunos sobre os assuntos sugeridos pelo livro e sobre a finalização da narrativa.

APÓS A LEITURA (2 encontros) - Extrapolação do texto literário: uma possibilidade de trabalho

6º encontro - 2 aulas

- Com a sala organizada em semicírculo, exibir o vídeo: “Diálogos - O papel da mulher no século XXI”, disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=iTXiJbxqYBE>>
- Criar um momento de reflexões sobre o vídeo – o que chama atenção dos alunos?
- Questionar os alunos sobre uma possível relação entre o vídeo e o livro. Como se percebe a relação? Através de quais personagens?
- Preenchimento coletivo, com a mediação do professor, de uma tabela, produzida em papel metro.

COMO A IMAGEM FEMININA SE APRESENTA NA OBRA <b>ISSO NINGUEM ME TIRA</b> DE ANA MARIA MACHADO		
PERSONAGEM	PERFIL (possíveis respostas):	TRECHO REVELADOR
GABRIELA (GABI)	<i>Mulher livre da dominação masculina, que luta por sua liberdade e seus desejos, não se importando em se enquadrar nas regras sociais que a família vai aos poucos tentando força-la a aceitar.</i>	VER LIVRO

COMO A IMAGEM FEMININA SE APRESENTA NA OBRA <b>ISSO NINGUEM ME TIRA</b> DE ANA MARIA MACHADO		
PERSONAGEM	PERFIL (possíveis respostas):	TRECHO REVELADOR
DORA	<i>Mulher reprimida, ideologicamente construída e educada para se tornar uma boa esposa, mãe de família, sem se preocupar com um futuro profissional.</i>	VER LIVRO
PATRICIA (MÃE DE GABI)	<i>Mulher dependente. Sente-se culpada por não conseguir controlar a própria vida, pelo seu fracasso como mulher independente.</i>	VER LIVRO

- INTERVALO PARA LANCHE
- Solicitação de material para próxima aula.

Para o desenvolvimento da aula seguinte e conclusão da proposta de intervenção, os alunos deverão levar para a aula imagens de mulheres que eles veem como um destaque da contemporaneidade. Pode ser em variados segmentos e é fundamental saber o porquê da escolha.

### 7º encontro - 2 aulas

- Recepcionar os alunos com a sala preparada com material necessário para a confecção de painel sobre as representações femininas da contemporaneidade. A classe será organizada em equipes, e cada uma confeccionará um painel, justificando as escolhas.
- Solicitar que os alunos, oralmente, tentem fazer uma relação entre a representação feminina, apresentada pela equipe nesta atividade e as falas registradas na tabela PONTO DE VISTA (atividade sugerida para ser desenvolvida no início da proposta de intervenção, numa etapa anterior à leitura), e com o livro lido.
- Após a socialização das produções, sortear livros entre os alunos, incentivando a prática da leitura literária.

Esta é uma proposta que se estende por várias aulas, supondo que uma intervenção não se efetiva de um dia para o outro e requer diversas atividades, estrategicamente pensadas para o alcance dos objetivos a que se propõem.

### 3.2.2 Resultados esperados a partir do método de trabalho

A proposição de, através da renovação dos procedimentos didático-pedagógicos, inserir a leitura literária do romance juvenil nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, cria a expectativa de apontar ao aluno com pouca experiência literária, o quanto a referida prática pode ser prazerosa e significativa de modo a aproximá-lo da literatura em vez de afastá-lo.

Mediante exploração do texto literário com base interacionista, seguindo os pressupostos defendidos por especialistas no assunto supõe-se habilitar o educando a realizar uma leitura literária que contribua para o desenvolvimento da capacidade de formar opiniões, fazer julgamentos e escolhas pessoais.

A partir da percepção de que há lacunas no desenvolvimento de habilidades no processamento de leitura e na relação entre textos, espera-se que através das atividades propostas e estratégias de aplicação sugeridas, o educando altere seu comportamento leitor e passe a fazer esforço interventivo, analisando pistas contextuais, cruzando ficção e realidade, para, dessa forma, legitimar a relevância do trabalho com o texto literário.

Toda a proposta de intervenção foi construída visando aproximar o leitor da literatura, a partir do reconhecimento de como pode ser prazerosa e significativa a atividade de leitura literária na escola.

#### **4 A TEORIA EM PRÁTICA: INTEGRAÇÃO ENTRE OS SABERES E O FAZER PEDAGÓGICO**

Esta seção visa descrever e analisar as experiências de execução de uma proposta de intervenção que objetiva enfatizar a leitura literária na escola como um caminho para a formação do leitor crítico, pensando a aula de literatura, conforme sugere Colomer (2007), como um espaço onde se questiona, dialoga e enriquece o mundo individual.

Na tentativa de construir uma integração entre os saberes e o fazer pedagógico, aqui é feita uma reflexão sobre os dados coletados durante a aplicação da referida proposta, a qual está ancorada nos pressupostos teóricos de: Colomer (2007), com sua visão de leitura literária na escola; Solé (1998), com a defesa da utilização de estratégias de leitura que permitam aos alunos interpretar e compreender de forma autônoma textos lidos; Keiman (2011/2013), com suas considerações sobre o reconhecimento do aluno enquanto sujeito leitor; Cosson (2012), com a abordagem em relação ao letramento literário; Dalvi (2013), Rouxel (2013) e outros que também dão, através de seus estudos, contribuição ao trabalho com leitura literária na escola.

Assumi, no percurso metodológico, uma concepção de linguagem como processo de interação, de responsabilidade mútua e adotei um modelo de leitura que permita ao aluno, que está se constituindo leitor, enxergar o que não está explicitado, interagindo com o texto e construindo sentido através do compartilhamento de ideias, numa relação estabelecida entre texto, leitor e autor.

Entusiasma-me as considerações de Colomer (2007) acerca do potencial da literatura ao apresentá-la como um dos instrumentos humanos que melhor ensina ‘a se perceber’ que há mais do que o que se diz explicitamente. O que significa dizer que ela permite a aquisição de uma capacidade crítica. Conforme a pesquisadora:

Aprender a ler literatura dá oportunidade de se sensibilizar os indícios da linguagem, de converter-se em alguém que não parece à mercê do discurso alheio, alguém capaz de analisar e julgar, por exemplo, o que se diz na televisão ou perceber as estratégias de persuasão ocultas em um anúncio (COLOMER, 2007, p. 70).

A referida autora esclarece que o exercício de uma leitura baseada nos elementos internos do enunciado em direção a uma leitura mais interpretativa converge para o progresso do leitor. Desde que utilize a capacidade do leitor de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos e símbolos. E

sugere ser conveniente propor atividades que mobilizem a referida capacidade de maneira que os exercícios não sirvam apenas para avaliar se os alunos foram capazes de fazê-los, se estão lendo, mas se estão estimulando o raciocínio.

Com base nessas reflexões, era significativo investigar como os alunos (geralmente limitados à superficialidade dos textos conforme verificado em leitura experimental) reagiriam à leitura literária se provocados a fazer previsões; se desafiados à reflexão através de atividades que exijam esforço interventivo; se estimulados a trocar ideias discutindo o que foi lido.

Partindo do pressuposto de que as práticas de leitura legitimadas pela escola muitas vezes não atraem os alunos e os afastam da literatura, a hipótese levantada, a princípio, era de que oferecidas as condições necessárias aos alunos (estimulando-os adequadamente, motivando-os, desafiando-os a identificar elementos textuais, a reconhecer características e a relacionar textos) eles se tornariam mais críticos e reflexivos, capazes de posicionarem-se diante da obra literária. Em especial, se também estimulados a fazer leituras relacionadas com certo contexto vivenciado ou curiosamente percebido como importante por eles.

A fim de concretizar a investigação, durante os seis encontros realizados para a aplicação da proposta de intervenção em turma de 30 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, foram articuladas diferentes situações de leitura (silenciosa, oral, individual e compartilhada), efetivadas a partir de atividades específicas a cada fase do processo: antes da leitura, durante a leitura da obra literária e após a leitura.

Havia uma preocupação persistente em propor tarefas para que os alunos ativassem conhecimentos prévios e desenvolvessem a habilidade de construção dos sentidos do texto através de formas de diálogo e debate, como também uma preocupação em “inovar” na execução das atividades práticas de modo a atrair o aluno numa época em que a leitura literária, em especial na realidade observada no município de Nazaré – Bahia, está colocada à margem dos objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa. Importante salientar que nenhuma atividade foi imposta ou cobrada como exigência, os alunos participaram de forma espontânea e com a devida autorização de seus pais através do preenchimento de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a deles por meio do Termo de Assentimento do Menor.

Colomer (2007) apresenta como eixos da tarefa escolar no acesso à literatura estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências. Problematizando

como pode a escola ajudar no progresso da competência literária alerta para o fato de que não basta oferecer livros. Ela lança a seguinte provocação ao discorrer sobre as linhas de avanço na aprendizagem escolar: em que aspectos espera-se que os alunos sejam mais competentes? Segundo a pesquisadora, essa reflexão é que deve nortear o tipo de atividade a ser proposta.

Conforme os pressupostos que direcionam este trabalho, aos jovens, no ambiente escolar, devem ser garantidas condições especiais de leitura as quais os envolvam e provoquem a observação. É importante que eles se apropriem de competência que os habilitem a fazer uma exploração adequada da leitura literária, ou seja, que saibam utilizar as estratégias necessárias para a compreensão do texto. Espera-se o aprimoramento da capacidade do leitor de raciocinar para suscitar significados implícitos com a finalidade de desenvolver a criticidade.

Em oposição a essas condições que devem ser garantidas ao aluno pela escola, na prática, nota-se um equívoco. Há uma dificuldade de relação do aluno com o livro e com a leitura, especialmente a leitura literária, facilmente percebida ao examinar determinados comentários. Os alunos costumam afirmar que normalmente não se interessam pelo tipo de leitura oferecida pela escola, o que chamam de “livro da escola”, “coisas da escola”.

Ilustrando o exposto há o exemplo de um aluno que, ao ser questionado sobre o gosto pela leitura, respondeu de imediato: “gosto, leio, mas só leio o que quero, o que me interessa... essas coisas da escola não. Dá preguiça” (Carlos, 15 anos). É uma declaração que nos conduz a refletir sobre a importante questão: o que os alunos classificam como coisas da escola? Reflexões como essa apontam a necessidade de (re)pensar o tipo de mediação que se utiliza na inserção da leitura literária na escola, bem como os objetivos dessa inserção e a maneira como a escola demonstra estar atenta às necessidades e “gostos” dos alunos.

Colomer(2007) destaca a necessidade de dinamização da leitura ao tempo em que revela uma preocupação com a formação dos professores e suas experiências de leitura para êxito no trabalho. Ela pondera:

Se se tratava de basear-se na prática da leitura, devia-se pensar que esta constrói a competência do leitor em fases recorrentes que incluem, primeiro, o desejo de entrar no jogo; segundo, a aquisição gradual das capacidades interpretativas [...] e, apenas em terceiro lugar, a explicitação das regras seguidas dos mecanismos utilizados para construir o sentido e que podem servir tanto para aprofundar a leitura realizada como para aprender a fazer leituras mais complexas – e portanto mais gratificantes – em outra ocasião (COLOMER, 2007, p.38).

Fazendo reflexões subjacentes ao aprendizado literário, a estudiosa afirma que “Os objetivos e conteúdos são muito mais fáceis de definir quando se sabe por onde anda e em que direção. E se sabem aonde querem chegar, os professores são muito criativos em achar os meios para fazê-lo” Colomer (2007, p 72). Portanto, a descrição e análise, aqui apresentadas, de uma experiência com a aplicação da proposta de intervenção representam, na verdade, uma contribuição sobre o tema para que cada professor reflita a maneira como tem realizado a tarefa de inserir a literatura na escola instituindo o leitor literário e que, a partir dessa reflexão, possa aprimorar a sua prática pedagógica.

#### **4.1 Tecendo considerações sobre o caminho percorrido antes da leitura**

Convicta de que é possível e significativo realizar um trabalho de “preparação” para o contato com a obra literária, a fim de ‘atrair’ e ‘situar’ o leitor em relação à leitura proposta, optei por começar a desenvolver o projeto de ênfase a leitura literária na escola sem revelar aos alunos qual era a intenção final. Eles sequer imaginavam, nos primeiros encontros, que seria sugerida a leitura de um romance juvenil. Aspirava cativá-los para a leitura literária, portanto havia uma preocupação com o modo como instituir o aluno sujeito leitor.

Nesse ponto, parece-me significativo retomar as reflexões apresentadas na subseção “Literatura para quê? Problematizando a validade e a permanência da leitura literária na escola”, em especial a abordagem de Dalvi (2013) e Rezende (2013) sobre a importância das experiências leitoras. As estudiosas revelam ser fundamental levar em consideração as observações do leitor, o seu conhecimento, seus valores e sua cultura e sob esse ponto de vista é necessário considerar o papel do professor, o mediador.

Refletindo sobre mediação, Colomer (2007) afirma que ela deve existir porque a literatura é importante para os humanos e os adultos são responsáveis por incorporá-la às novas gerações. Através da citação de Reis sugere ser o professor uma referência:

Minha experiência de professor de literatura (e creio que a experiência de todos os professores de literatura) me ensinou, convincentemente, que as respostas dos estudantes de literatura estão fortemente condicionadas pela imagem do professor, pelo entusiasmo e pelas decepções que projeta [...] (REIS, 1997 apud COLOMER, 2007, p. 108).

A pesquisadora aponta a preocupação com a formação leitora de nós

professores como um aspecto importante nesse campo de atuação. Afinal, ela destaca a presença dos professores no descobrimento e apego à leitura.

Solé (1998) conduziu o pensamento para a importância da mediação, ao discorrer sobre experiências denominadas como prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os “andaimes” necessários para que possam dominar progressivamente estratégias de leitura. A pesquisadora pondera que como ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura é possível ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível.

Numa contribuição com as reflexões relacionadas ao aspecto mediação, suscitadas acima, Kleiman (2011) destaca a importância do conhecimento teórico para uma tomada de decisões conscientes na ação pedagógica, bem como a importância de dados empíricos para o conhecimento da realidade que é a esfera de ação do professor.

Tecendo considerações sobre o caminho percorrido, dado o interesse de investigação e a consciência do papel do mediador, planejei utilizar uma abordagem de leitura interacionista. Uma abordagem de leitura que assim se pretende deve partir de reflexões que direcionem o processo de leitura do texto. Estava, portanto, atenta ao alerta de Kleiman (2011) sobre a incoerência muitas vezes percebida entre a declaração de princípios do professor e a caracterização desses princípios em prática de sala de aula. Ela afirma que:

De fato, tem-se tornado lugar comum entre professores declarar a adoção de enfoques interacionistas para o ensino de língua oral e escrita. Entretanto, a explicitação dos fundamentos linguísticos, sociais, pedagógicos desses enfoques, é muitas vezes uma tarefa que o professor parece não exercer (KLEIMAN, 2011, p. 18).

Preocupada em manter a coerência entre a prática e concepção de leitura aqui defendida que vivenciei a experiência de leitura literária com turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Em relação às atividades desenvolvidas antes da leitura, compreendo que, se naquele momento inicial da intervenção, a leitura do romance fosse proposta aos alunos sem prepará-los para a recepção do texto, certamente o resultado não seria o mesmo. Não haveria interação, o livro, provavelmente, não seria lido integralmente pela maioria da turma, conforme os próprios jovens afirmaram nas rodas de conversa informal no decorrer do projeto. Observemos, por exemplo, o depoimento de uma aluna participante, no qual ela estabelece uma

comparação entre a maneira como a escola costuma conduzir a leitura e as atividades desenvolvidas através do projeto de intervenção:

A senhora tá fazendo com que a turma forme um grupo só. Não todos, mas a maioria tá colaborando com a leitura, a maioria tá lendo, tá se importando... Nas outras aulas os professores manda ler e quer alguma coisa para uma atividade. Porque a maioria dos alunos aqui, nenhum se interessa por leitura, só quer saber de passar o ano. Já aqui nessa aula não é atividade para ponto e sim um conhecimento e tá sendo diferente, todos estão colaborando sabendo que não vai ter pontuação, simplesmente mais conhecimento (BIANCA, 14 anos)

Ao fazer referência à formação de um grupo só, a aluna levanta a questão da leitura compartilhada. Essa ação é sinalizada por Colomer (2007) como a base da formação leitora, com potencial para solucionar tanto o problema da falta de participação sociofamiliar no incentivo à leitura, como o problema do ensino baseado na leitura cuja interpretação é monopolizada pelo professor.

Segundo o depoimento da aluna é possível constatar que de fato a leitura compartilhada gera resultados positivos. Para a pesquisadora “A ideia de que um texto tem diferentes níveis de significado que podem emergir, se reforça com este tipo de atividades” (COLOMER, 2007, p,71). A autora justifica que trabalhar em grupo ajuda a interpretar de forma mais complexa na medida em que obriga a argumentar, a retornar ao texto, a comparar, a contestar, etc.

Na aplicação da intervenção, o objetivo era, a princípio, cativar o aluno, deixá-lo à vontade para falar, questionar. Então, os dois primeiros encontros foram programados com essa intenção: motivá-los. Aspecto considerado essencial no processo de ênfase à leitura literária na escola. Cosson (2012) apresenta a boa motivação como pré-requisito para o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra literária. Alerta:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo (COSSON, 2012, p. 54).

Num contexto em que não há o hábito de leitura, é preciso ter muito cuidado para não afastar ainda mais os alunos da literatura em vez de aproximá-los. Conforme o referido autor, quanto mais laços houver entre a prática de motivação e o texto que será lido a seguir, melhores os resultados. Toda atenção aos pequenos detalhes na mediação da proposta pode produzir significativa diferença, afinal, primeiro passo para leitor crítico é ser leitor, é gostar, encontrar prazer e envolver-se com a leitura descobrindo significados nessa leitura para a sua própria prática

cotidiana.

Precedendo Cosson (2013), Solé (1998) já dizia que nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as crianças se encontrem motivadas para ela; o que não significa o professor dizer simplesmente: 'Fantástico! Vamos ler!', mas que elas mesmas o digam – ou pensem. A estudiosa é bastante esclarecedora afirmando que tudo que pode ser feito antes da leitura deva ter a finalidade de suscitar no aluno a vontade de ler, de modo a transformá-lo em leitor ativo, em alguém que tem um objetivo para ler e assume suas responsabilidades ante a leitura, aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.

Ao professor, segundo Kleiman (2011), cabe compreender os fundamentos teóricos de uma proposta na linha interacionista e tomar decisão com base em sua avaliação de um problema ou de uma situação, e se tornar num professor que se faça gerador e irradiador de mudanças. Reafirmo a já mencionada importância do conhecimento teórico para uma tomada de decisões conscientes na ação pedagógica. Alicerçada nessas concepções, tentei conduzir a proposta de intervenção e optei pela aproximação do aluno com a obra objeto da leitura literária feita pela motivação de ordem temática.

No início do processo, aplicando as atividades de motivação, foi possível perceber o olhar desconfiado de alguns alunos mediante as escolhas feitas visando motivá-los. Dirigir-se a escola para mais um dia de aula e ver a frase "Isso ninguém me tira" estampada pelos corredores do colégio, sem maiores esclarecimentos, bem como encontrar a própria sala de aula fechada com um anúncio na porta recomendando que aguardassem autorização para entrar, gerou curiosidade, estranhamento e também crítica de alguns alunos. Afinal: o que aquela frase representava? O que aquela professora queria? Por que tinham que esperar para entrar na própria sala de aula? Esses foram alguns dos questionamentos levantados pelos alunos. Tais questionamentos acompanhados de alguns comentários sobre a prática já antecipavam que a estratégia inicial de aguçar a curiosidade deles teria sido positiva e o objetivo de atraí-los para as atividades seguintes seria alcançado.

Quando adentraram o espaço, já tão corriqueiro, os alunos se depararam com a indagação exposta no quadro - 'O que ninguém tira de você?' - e também com a solicitação para que depositassem, numa caixa, a opinião. Neste momento, sinalizaram envolvimento com o processo assumindo uma postura diferenciada, um olhar de atenção. Ao menos queriam saber o porquê daquela recepção diferente da

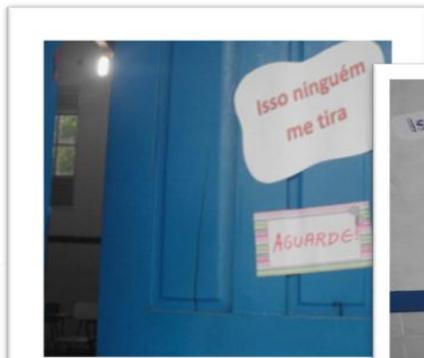
habitual.

As estratégias escolhidas para envolver os alunos serviram de preparação para o momento em que eles seriam convidados a compartilhar as experiências trazidas de outros mundos e de outras leituras para o momento atual. Através do jogo de pergunta /resposta a professora buscava a fala dos alunos e passava a comandar um evento comunicativo.

Sobre a importância desse tipo de atividade no momento de preparação para a leitura literária, Solé (1998) afirma que o interesse se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar. É importante, portanto, criar condições na sala de aula para que o jovem interaja globalmente com o autor via o texto.

No desenvolvimento das atividades iniciais, evidentemente que alguns alunos ainda se mostravam tímidos, receosos para opinar, mas a estratégia de pedir que registrassem o ponto de vista por escrito e o depositassem numa caixa favoreceu para que todos se posicionassem, ainda que anonimamente. Aos poucos foram desvelando subjetividade, manifestando seus sentimentos. Afirmaram por exemplo: “ninguém me tira a liberdade”; “ninguém me tira a família”; “ninguém me tira o meu jeito de ser”; “ninguém me tira o meu caráter”; “ninguém me tira minha opinião”.

Sala preparada para a recepção dos alunos



Momentos de registro das opiniões.



Imagem das produções dos alunos

Essa foi a primeira tentativa de proporcionar ao aluno entrar num jogo comunicativo, relacionando-se com o outro. Partiu da convicção de que os alunos precisam aprender a escutar aos outros, bem como a si próprios. Como Rouxel (2013) comenta, a presença da turma é essencial na formação de jovens leitores, pois a sala de aula é o lugar de debate interpretativo, lugar onde se revela o que a autora chama de polissemia<sup>22</sup> dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. Para que isso de fato se materialize é preciso, como já mencionado, preparar os alunos. Segundo a autora: “um contexto onde reinam a confiança, o respeito e a escuta mútuos é propício ao encontro com os textos literários – e é mesmo determinante” (ROUXEL, 2013, p. 31).

A dinâmica inicial não foi a única atividade proposta visando construir o contexto citado acima. Era preciso fortalecer as relações e, conforme relato posterior dos alunos, ainda mais interessante e proveitosa foi a sugestão de ampliar a discussão acerca do questionamento: “O que ninguém tira de você?”. Portanto, a partir da realização de uma enquete na comunidade escolar e socialização, no segundo encontro, dos aspectos observados, depois de cada aluno refletir sobre o que é importante para ele, era hora de investigar o que ninguém tira das pessoas com as quais convivemos. Os aspectos a serem observados eram: Que leitura essas pessoas fariam do referido questionamento? Seria a mesma leitura feita pela classe em discussão anterior? Essas pessoas teriam o mesmo olhar sobre os fatos? Assim, a sala de aula continuaria a ser um espaço do diálogo interpretativo, importante na instituição do aluno leitor.

A segunda atividade desenvolvida proporcionou maior envolvimento da turma por fugir do senso comum: uso de aparelhos celulares para a produção de vídeos que seriam expostos e comentados em classe. Através da realização de tarefas com características lúdicas, os alunos começavam a incorporar habilidades de leitura importantes para o desenvolvimento do senso crítico: a comparação de ideias. Em diversos momentos da intervenção percebi a importância de inserir recurso tecnológico que faz parte do cotidiano de nossos alunos, o aparelho celular, demonstrando outra forma de utilização, apresentando-o como um possível aliado na formação do leitor.

No dia da socialização dos aspectos observados na fala dos entrevistados,

---

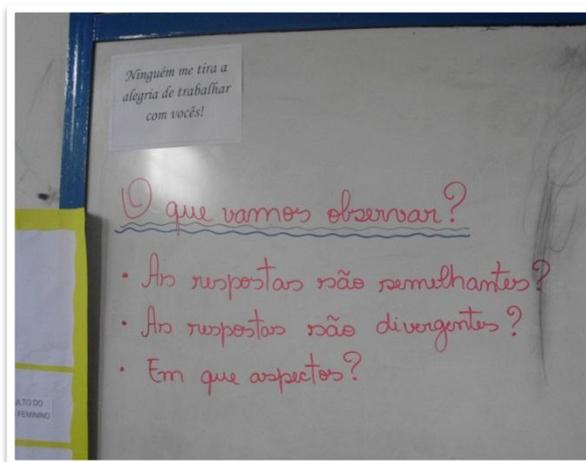
<sup>22</sup> Polissemia compreendida como os diversos “textos de leitores” que se confrontam. É fruto de uma plurissignificação: marca fundamental do texto literário.

problemas decorrentes do mau funcionamento dos aparelhos de exposição audiovisuais desencadearam a agitação dos alunos, o que demandou maior esforço da professora para concentrá-los na aula. Entretanto percebeu-se uma grande satisfação quando foi possível apresentar o resultado do trabalho por eles produzido.

Sanados os problemas e iniciadas as apresentações, os alunos sinalizaram ter sido divertido fazer as entrevistas utilizando o aparelho celular e gostaram principalmente de assistir aos vídeos, observando a própria imagem e atuação. O curioso é que, a princípio, alguns alunos estavam receosos de realizar a atividade, afirmando que sentiam vergonha de serem filmados e, portanto, não gostariam de participar. Revelavam insegurança e problemas com a autoestima. Esse fato legitima a convicção do quanto é significativa a realização de atividades que permitam aos alunos reconhecerem o próprio valor, a própria capacidade de produção. Jovens gostam de desafios, de serem provocados, entretanto com suporte para que possam alcançar os objetivos propostos.



Exibição dos vídeos produzidos pelos alunos com as entrevistas na comunidade escolar



Exposição dos aspectos a serem abordados a partir dos vídeos exibidos

PONTO DE VISTA			
O QUE NINGUÉM TIRA DE VOCÊ?			
ADOLESCENTE DO SEXO MASCULINO	ADOLESCENTE DO SEXO FEMININO	ADULTO DO SEXO MASCULINO	ADULTO DO SEXO FEMININO

Tabela do ponto de vista a ser construída a partir das discussões.

Concluída a etapa de motivação e preparação dos alunos para a leitura literária, havia chegado o momento oportuno para apresentar a obra e convidá-los a realizar novas experiências. Cosson (2012), ao explicar sobre as sequências exemplares, denomina momento da introdução, isto é, apresentação física do livro e de informações básicas para o leitor. O que ele afirma ser um momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha e de outros elementos que permitam levantar hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, incentivando os alunos a comprová-las ou recusá-las após a leitura.

Sobre o ato de fazer predições baseadas no conhecimento prévio, Kleiman (2013) considera ser um procedimento eficaz de abordagem do texto desde os primeiros momentos de formação do leitor até estágios mais avançados com intenção de construir a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. Dessa perspectiva a autora afirma que:

O trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma estória, a partir do título, da capa do livro é um trabalho que engaja o interesse dos jovens: a tarefa assume características lúdicas, com os jovens defendendo hipóteses divergentes e construindo argumentações sólidas para defender as suas, especialmente porque muitas vezes o título e as ilustrações da capa não se encaixam nas hipóteses em curso, promovendo assim condições para a discussão polêmica (KLEIMAN, 2013, p. 84-85).

Esse momento foi particularmente importante na aplicação do projeto. Os alunos fizeram observações pertinentes ao analisarem as duas capas do romance juvenil, relacionando-as ao título **Isso ninguém me tira**. Comparando as ilustrações apresentadas nas capas, perceberam que elas encaminhavam os leitores para análises diferenciadas. O que proporcionou um debate inicial e uma curiosidade para o enredo da narrativa ilustrando as convicções defendidas por Kleiman no trecho acima. Mediante a divergência de ideias, estava o aluno apto a definir um objetivo para a leitura do romance: esclarecer se as hipóteses levantadas se confirmariam ou não.

Com a leitura da sinopse, a revelação do tema que atende ao horizonte de expectativas dos alunos foi outro aspecto a despertar o interesse pela leitura. Quando os alunos tomaram consciência de que o enredo desenvolve-se a partir de um conflito envolvendo uma adolescente - Gabi - que se apaixona pelo amor platônico de sua prima Dora, eles demonstram imediata vontade de ler para descobrir o desenrolar desse conflito. A partir da frase título "Isso ninguém me tira", o que de fato ninguém tira dos personagens que compõem o triângulo amoroso? Essa

foi a provocação lançada aos alunos antes de disponibilizar o primeiro capítulo do livro.

A questão que se instalava naquele momento era como desenvolver a etapa seguinte, período de leitura da obra literária, mantendo os alunos motivados a ler e a interagir com o texto, de modo que, conseqüentemente, viessem a desenvolver a criticidade. A reflexão pautava-se nas seguintes considerações:

O leitor competente se havia definido a partir de diferentes perspectivas como aquele que sabe “construir um sentido” nas obras lidas. E, para fazê-lo, deve desenvolver uma competência específica e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível sua interpretação no seio de uma cultura (COLOMER, 2007, p.31).

Diante do exposto, todo o trabalho pensado para ser desenvolvido, em sala de aula, a partir daquele momento visava criar novas condições para predizer e os alunos seriam orientados a ler para confirmar ou negar suas hipóteses. Acreditava que, uma vez que os alunos fizessem as inferências e fossem solicitados a pensar nas pistas do texto que os levariam àquelas observações, estariam aprimorando o senso crítico. Essa crença foi direcionando o caminho a seguir.

#### **4.2 Tecendo considerações sobre o caminho percorrido durante a leitura**

Na ótica de Kleiman (2013), quando se fala de ensino de leitura, na verdade, há uma referência ao ensino de estratégias de leitura e sobre tais estratégias, Solé (1998) afirma ser preciso ensiná-las para a compreensão de textos. Portanto, a perspectiva de ensino, aqui adotada, busca permitir o desenvolvimento da capacidade do aluno de criar estratégias próprias de leitura através da proposta de atividades de articulação entre as informações do texto e os conhecimentos que eles trazem como contribuição para a leitura. Atividades que explorem a participação dos alunos na leitura do texto, que solicitem que eles, de alguma forma, invistam pensamentos próprios.

Muitas práticas escolares contradizem a ideia que é defendida por Colomer (2007) como a base da formação leitora: a ideia de compartilhar. Embasada nessa concepção, a pesquisadora critica a leitura cuja interpretação é monopolizada pelo professor e afirma que “O realmente decisivo é que a leitura resulte em uma experiência pessoal positiva e que se realize a partir do diálogo com a obra e com a comunidade cultural” (COLOMER, 2007, p. 39).

Nessa perspectiva mencionada acima, como acredita Riche (2006), os alunos

construirão suas próprias “trilhas”. Seria então o momento da transformação, do desvelamento do ser do leitor. Nas reflexões que a autora propõe, ela comenta:

As perguntas propostas nas atividades de interpretação devem: (1) abrir o leque de possibilidades de leitura; (2) levar o leitor a inferir; (3) promover o desequilíbrio que move o interesse, gera motivação, desinstala o leitor de seu papel pacífico e colabora para a construção do conhecimento. Devem, enfim, fazê-lo transitar pelos vários níveis de leitura até chegar aos mais profundos (RICHE, 2006, p. 117).

A respeito dessa estratégia de interrogação, Solé (1998) revela ser muito utilizada nas classes, tanto de forma oral como escrita, mas pondera sobre a necessidade de uso mais racional da referida estratégia, que, segundo ela, embora apareça como uma atividade de ensino, geralmente é usada apenas para avaliar, para checar o que os alunos compreenderam ou recordam de um determinado texto. A autora faz referência a três tipos de perguntas que podem ser propostas: de resposta literal; para pensar e buscar; de elaboração pessoal. E salienta que esses dois últimos tipos apresentam diferenças substanciais:

Em ambos os casos as crianças devem relacionar informações do texto, devem efetuar inferências e, nas perguntas de “elaboração pessoal”, devem emitir um parecer, uma opinião ou aportar conhecimentos relacionados ao conteúdo do texto, que apelam à sua bagagem cognitiva mais ampla (SOLÉ, 1998, p. 158).

Para que o aluno possa situar-se de maneira ativa diante do texto, construindo conhecimento a partir da leitura, a autora sugere que sejam feitas perguntas que possam levá-lo a ler nas entrelinhas, a formar uma opinião, a contrastar a opinião abordada com a que já tinha.

Colomer (2007) constrói uma imagem bastante interessante ao se referir ao ensino de leitura comentando que ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele. A autora alega que nós, docentes, dedicamos pouco tempo para saber que autoimagem os alunos têm enquanto leitores e como lhes afetam as obras que leem. Ela tece uma crítica às atividades propostas com o texto que no lugar de se basear nas respostas do leitor, naquilo que a leitura evoca e na reflexão posterior que provoca; no nosso contexto educativo, ensina-se a dar respostas objetivas e a ocultar a subjetividade, passando a margem do enlace do texto com o mundo do leitor.

Visando atender às perspectivas dos teóricos visitados, iniciei essa etapa de leitura partindo de duas escolhas que considereei significativas para o êxito do trabalho: a apresentação apenas do primeiro capítulo do livro e através da leitura expressiva realizada pela própria professora.



Início do primeiro capítulo do livro

O propósito de iniciar com a leitura oral da professora era envolver os alunos na narrativa, como exposto na apresentação da proposta, enfatizando trechos através da modulação da voz, gestos, expressão facial, interpretação e movimentos, isto é, através de um conjunto de ações decisivas na conquista do leitor. E o propósito da fragmentação da obra, deixá-los curiosos para desvendarem o desenrolar do enredo a partir da formulação de hipóteses. Acredito que o trabalho de elaboração de hipóteses sobre uma história engaja o interesse do leitor.

Aprofundando a reflexão sobre o aspecto da opção pela distribuição fracionada da obra, essa estratégia de interromper a leitura no momento em que os alunos estivessem bastante envolvidos para dar continuidade posteriormente gerou desaprovção de alguns, mas foi um ato eficaz em relação a conquista de novos leitores. Uma aluna, por exemplo, revelou não ter ficado satisfeita com essa prática, pois preferiria ler a obra na íntegra imediatamente. Como ela afirmou “Não gostei. Comecei e não queria parar. Queria saber logo tudo” (MARIANA, 15 anos). Entretanto, através da observação direta dos fatos, ficou evidente que, outros alunos só leram toda a obra por conta dessa estratégia de fragmentar, fazer questionamentos, intercalar atividades, sempre explorando a criticidade, incentivando-os a pensar e expressar seus pensamentos.

Com a convicção de que os alunos precisavam ter um objetivo para a leitura para se efetivarem sujeitos ativos, pressuposto da perspectiva interativa, e pensando num público alvo que não vivencia a leitura literária, em especial, leitura de romance, as atividades sugeridas entre a apresentação de um capítulo e outro(s) foram idealizadas fortalecendo o objetivo que se constituiu no início do processo. Portanto,

elas aspiravam a promover condições para predizer, conduzindo o leitor, através do levantamento de hipóteses e verificação das mesmas, a investirem pensamentos próprios que só com a leitura interativa seriam ou não confirmados. Desta forma os alunos estariam ganhando uma experiência de leitura literária a ser ampliada progressivamente.

A afirmação “O texto remete a ideias, valores, crenças, ideologias, sentimento, emoções e afetos” (CORDEIRO, 2006, p. 65) apresenta um pressuposto percebido na prática logo após a leitura do primeiro capítulo do livro. Durante a apresentação das primeiras impressões, ecoaram comentários significativos de alguns alunos, os quais foram provocando outros colegas a se expressarem também, relacionando situação apresentada no romance com situações por eles vivenciadas no cotidiano. Embora a maioria tivesse se mantido calada, apenas observando as falas, alguns alunos, instigados a se expressarem, fizeram interessante comparação entre a atualidade e a época em que o texto foi escrito, especialmente em relação ao comportamento da mulher:

Na idade dela não é mais para fazer isso. Nos tempos de hoje. Como o livro foi escrito já há algum tempo, explica tudo. Anos atrás era normal. Mas mudou a postura da mulher. Hoje em dia a gente não passa dois anos namorando, quem dirá sonhando... (BIANCA, 15 anos).

O texto tem incursão na abordagem do feminino. A leitura do primeiro capítulo foi suficiente para que aspectos relativos à postura e caracterização das personagens chamassem a atenção dos alunos e provocassem uma discussão. Como, por exemplo, o trecho em que Dora fala sobre o futuro que idealiza:

Eu vou é casar com o Bruno, ir morar na fazenda, ter um monte de filhos e contar para eles como eu sempre fui apaixonada pelo pai deles e como sempre soube que minha vida ia ser toda dedicada a minha família. Nem sei para que é que eu estou estudando tanto...Ai, Bruno! (MACHADO, 2002, p. 17)

O trecho acima provocou uma inquietação na sala. Algumas meninas, surpreendentemente, se indignaram com as colocações da personagem. E contra argumentaram:

Inocente ou ‘burra’. Pensar em não estudar... querer ser sustentada por um homem? Mulher tem que trabalhar. E como se apaixonar por quem não conhece? O que está atraindo é a beleza, mas paixão é diferente de amor. A paixão é passageira e o amor é para a vida toda (HELOÍSA, 15 anos).

Menina superficial, parece ‘maluca’. Não tem coragem nem de falar com ele, não o conhece de verdade. Isso não é uma atitude normal. Parece obsecada. Ainda pensa em abandonar estudo (PATRÍCIA, 15 anos).

Enquanto algumas meninas se mostravam inconformadas, outras faziam

referências a lembranças do passado, diziam ter vivenciado situações de amigas que agiam como Dora, sonhando com um amor platônico, dispostas a tudo em nome desse amor. Será que apenas as supostas amigas pensam assim? Parte da classe optou por não se expor, mas esteve atenta ao debate.

As personagens Gabi e Dora representam dois polos diferentes da caracterização das mulheres na sociedade: Dora simboliza a mulher reprimida, ideologicamente construída e educada para se tornar uma boa esposa e mãe de família, sem se preocupar com um futuro profissional; enquanto Gabi representa a mulher livre da dominação masculina, que luta por sua liberdade e seus desejos, não se importando em se enquadrar nas regras sociais que a família vai aos poucos tentando forçá-la a aceitar.

A interação dos alunos percebida nesse momento em que comentam sobre o perfil das personagens e sobre o comportamento delas sinaliza uma leitura para além da superfície do texto e aponta que o trabalho de socialização de ideias é um ato positivo e estava sendo conduzido num caminho possível para o desenvolvimento da criticidade. Para Cosson (2012), na escola o aluno deve ter oportunidade de fazer reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão, é preciso compartilhar ideias e ampliar os sentidos construídos individualmente. Com a consciência de que, quanto mais individuais forem as leituras, maior será o enriquecimento da turma a partir do compartilhamento.

Enquanto mediadora, era significativo aproveitar a conjuntura para elogiar a participação dos alunos e as considerações feitas. Como teorizado, o leitor “precisa de indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz, ou pelo menos, que ela não vai consistir em um desastre total” (SOLE, 1998, p. 92). Diante do exposto, a decisão de dar oportunidade ao aluno de expressar-se, valorizando o que ele tem a dizer, favorece para que o mesmo se sinta envolvido na tarefa de ler ou simplesmente motivado a realizá-la.

Ao discorrer sobre a escolarização da literatura, Andreia Lima afirma que:

A literatura, por ser uma produção artística e ter como ingrediente principal a fantasia, acaba por estimular a curiosidade nos leitores, ampliando seus horizontes e capacitando-lhes com criatividade e espírito crítico para lidar com a vida real em função do acúmulo de experiências vividas imaginariamente (LIMA,2014,p.237).

Muitas vezes, entretanto, a escola nega ao aluno a oportunidade de vivenciar uma experiência com a literatura em que ele possa trazer suas experiências para

dialogar com as oferecidas no texto e impede que a leitura literária possa ser aproveitada potencialmente.

Dando continuidade a descrição e análise da experiência vivenciada, destaco a mudança de estratégia para a leitura do segundo capítulo que fora realizada silenciosamente. Era significativo oportunizar ao aluno envolver-se na busca de significados utilizando para isto seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releituras que se lhe fizerem necessárias, o que é possível através da leitura silenciosa como salienta Kleiman (2013).

Entretanto alguns alunos revelaram gostar mais de ouvir o professor narrando a história do que de ler sozinhos. O que justifica essa preferência? Será que o aluno compreende melhor ouvindo a narrativa do que lendo? São questões que merecem uma reflexão. Possivelmente a experiência do mediador e o ritmo de leitura que impõe seja um aspecto significativo para envolver o aluno no processo.

A própria Kleiman deixa claro que, pelas pesquisas recentes, não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto que o leitor mais inexperiente compreende o que lê. É durante o compartilhamento de ideias, estratégia que mais uma vez ganha destaque nesta intervenção. Afirma:

Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto (KLEIMAN, 2013, p. 36).

Mas aquele era o momento de testagem. A leitura silenciosa precisava ser oferecida ao aluno para verificar como ela é realizada. Afinal, o conhecimento do aluno, de seu desenvolvimento e potencialidades é fundamental.

Divergindo do que fora idealizado no planejamento inicial (deixá-los ler em qualquer espaço da escola), os alunos desenvolveram a atividade de leitura silenciosa do segundo e terceiro capítulos do romance na própria sala de aula. O ambiente parecia mais apropriado, pois havia movimentação nos corredores e nas salas vizinhas, o que impediria o desenvolvimento da atividade na área externa, com êxito. Era evidente que alguns alunos não continuariam a leitura fora daquele contexto, portanto, a mudança de planos foi estratégia para mantê-los concentrados no desenvolvimento da atividade.

Mantê-los na sala no momento inicial do processo também seria mais viável

por ser um momento de testagem, de observação do processo de leitura silenciosa. Era preciso verificar: com que ritmo liam o texto? Faziam releituras em trechos que por ventura sentissem dificuldade de compreensão? Questionavam o professor sobre algo relativo à leitura? Efetuavam a leitura de fato ou suprimiam partes? Tais observações estariam direcionando a necessidade de maior ou menor intervenção.

De acordo com a fundamentação deste trabalho convém ressaltar a importância do conhecimento teórico para uma tomada consciente de decisões na ação pedagógica; bem como a importância da experiência do professor; da sua sensibilidade para perceber a necessidade de fazer alterações no plano de trabalho conforme cada situação.



Momento de leitura silenciosa dos capítulos 2 e 3



Início do capítulo 2



Início do capítulo 3

Durante a aplicação das atividades, sobressaiu-se a necessidade de estar efetuando modificações no ambiente, bem como nas atividades propostas a cada aula para atrair os alunos. A percepção deste fato estimulou ainda mais ideia de fazer uma provocação sobre o quarto capítulo intitulado “Complicações de montão”, que seria lido posteriormente e analisado no encontro seguinte.

Ao questionar os alunos sobre quais seriam as complicações, abriu-se um espaço para criar novas suposições. Primeiro eles levantaram hipóteses a partir apenas do título do capítulo e sugeriram a possibilidade de ocorrer desentendimentos entre Gabi e a prima, ou entre Gabi e Bruno. Na sequência puderam visualizar a imagem de abertura do referido capítulo e, a partir da

associação entre texto verbal e não verbal, construíram novas hipóteses, dessa vez imaginando uma complicação na relação familiar: briga com os pais, possivelmente por conta do envolvimento amoroso entre as personagens: Bruno e Dora.



Imagem de abertura do capítulo 4 “Complicações de Montão”

Quando os alunos levantavam hipóteses eram solicitados a indicar qual o caminho que os conduziu àquela afirmação. Observemos o que diz Marcuschi (2008) sobre essa prática:

No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. [Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos] (MARCUSCHI, 2008, p.239).

Considerando as enunciações acima, possivelmente, no decorrer do processo, os alunos estariam ampliando a habilidade de inferir, que contribui para o desenvolvimento do olhar crítico sobre os fatos, objetivo desta proposta de intervenção.

Após a leitura extraclasse do quarto capítulo, houve novo encontro da turma, que contou com a participação de todos. Nesse dia, dar voz aos alunos era o ponto central do trabalho. O foco estava na importância de socializar as ideias, pressuposto defendido pelos teóricos que norteiam este trabalho.

É significativo destacar, por exemplo, o que afirma Cosson (2012) a partir da concepção que tem de literatura como uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Ele enuncia que: “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (COSSON, 2012, p. 47). O que significa dizer

que é necessário conduzir o aluno a ultrapassar o simples consumo do texto literário. Vale observar a contribuição a seguir:

São as atividades de leitura dirigida e compartilhada, aquelas em que meninos e meninas vêm elucidar-se, ante os seus olhos, o modo de ler que devem interiorizar: como se antecipa o que se deve esperar da narrativa que leem coletivamente; analisar o que seria cumprir as regras do gênero nessa obra, o que seria desobedecê-las e qual pode ser o propósito do autor para fazê-lo dessa maneira; comprovar as hipóteses realizadas; notar os fios ainda soltos ou as incongruências que derivam de uma falta de compreensão pontual; buscar os detalhes do texto que validam uma interpretação e invalidam outra; etc (COLOMER, 2007, p. 65).

Na prática, foi possível notar que alguns alunos demonstravam, depois de bastante ambientados à atividade, uma vontade de participar das rodas de conversa sobre o livro, sobre as atitudes das personagens. E muitos deles gostavam de fazer relação entre a ficção e a realidade, relatando situações do cotidiano. O que remete a outra concepção da autora citada acima: “A literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais” (COLOMER, 2007, p. 36). Alcançando esse objetivo revelado pela autora, na escola, a literatura tem potencial para transformar sujeitos, tornando-os mais críticos e reflexivos.

Ainda neste encontro foi apresentada a tabela das possibilidades. Os alunos foram convidados a formarem pequenos grupos e orientados ao preenchimento parcial da tabela, construindo hipóteses com relação aos títulos dos capítulos restantes a partir das pistas textuais e das experiências de cada um. Só após o preenchimento da primeira parte da tabela os capítulos foram disponibilizados para leitura extraclasse.



TABELA DAS POSSIBILIDADES				
TÍTULO DO CAPÍTULO	HIPÓTESES	VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES		
		CONFIRMADAS DURANTE A LEITURA?		POR QUÊ?
		SIM	NÃO	
5. Inventando um jeito				
6. Com o oceano pelo meio				
7. Correntes e correntinhas				
8. Bolhas				
9. Isso ninguém me tira				

Tabela das possibilidades

Equipes preenchendo a primeira etapa da tabela de possibilidades – coluna de construção de hipóteses

Findada a aula, surgiu, numa roda informal de conversa, a ideia da criação de grupo *whatsapp* para discutir questões relacionadas ao livro. Essa ação não havia

sido planejada, entretanto, verificando que, grande parte dos alunos utilizavam bastante este meio de comunicação, foi sugerida a utilização da tecnologia em favor da leitura literária. De imediato os alunos concordaram e um deles colocou a ideia em prática com a criação do grupo denominado - como sugestão deles – “Isso ninguém me tira”, fazendo referência à obra lida. Interessante, que essa frase que foi o ponto de partida para a nossa reflexão, acabou por se tornar a marca de todo o nosso trabalho.



Print do grupo whatsapp criado pelos alunos para discutir questões relacionadas ao livro lido, 2015.

A criação do grupo possibilitou um contato constante com os alunos que tinham acesso ao recurso tecnológico e uma oportunidade ímpar de incentivá-los, acompanhando o processo de leitura extraclasse. Através dessa ferramenta, foi possível levantar questionamentos, ouvir opiniões, queixas sobre os fatos, sobre as atitudes das personagens, enfim, promover o debate online, valorizando a fala de cada um, na tentativa de manter os jovens envolvidos com a leitura literária.

Percebi que os membros do grupo se sentiam bastante a vontade para revelarem suas observações naquele ambiente virtual e que promover atividades que de alguma forma possam elevar a autoestima do aluno ajuda a desenvolver a criticidade do mesmo, pois produz uma sensação de segurança para exposição dos pensamentos. Nesse sentido o recurso revelou aspectos positivos e seria interessante que pudesse ter sido mais explorado.

Entretanto, estabeleceu-se uma preocupação e um cuidado para que os poucos alunos que não disponibilizavam dessa tecnologia se sentissem excluídos do

processo, por isso não foi dada maior ênfase a esta forma de comunicação durante os encontros presenciais. Apenas comentários mais significativos postados no grupo eram trazidos para sala de aula com o intuito de engajar os demais alunos na discussão.

Vencido o prazo para conclusão da leitura extraclasse dos capítulos restantes era o momento de retomar a tabela das possibilidades para terminar o respectivo preenchimento.



Alunos retomando a atividade com a tabela

TABELA DAS POSSIBILIDADES				
TÍTULO DO CAPÍTULO	HIPÓTESES	VERIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES		
		CONFIRMADAS DURANTE A LEITURA?		POR QUÊ?
		SIM	NÃO	
5. INVENTANDO UM JEITO	Descobrir um jeito deles ficarem juntos	✓		Eles se encontram de forma silenciosa.
6. COM O OCEANO PELO MEIO	Um deles avança, pode ser como um membro da família, dona por aí	✓		Bom dia amiga para a lula.
7. CORRENTES E CORRENTINHAS	O amor faz tudo o que dá.		✓	Eles ficam juntos mas não são próximos assim
8. BOLHAS	O amor deles faz eles acalor.		✓	Eles tinham brigado mas não se acalorou a amor.
9. ISSO NINGUÉM ME TIRA	O que eles sentem um pelo outro ninguém pode tirar.		✓	Porque ela falou que ninguém tira o que dela de si.

Resultado do trabalho de uma das equipes

Qual o valor atribuído a esta atividade? Os jovens gostam muito de desafios e compreendo que verificar se as hipóteses se confirmariam ou não seria algo que os motivaria a prosseguir com a leitura e os envolveria no processo. De fato, boa parte dos alunos realizou a leitura em casa. Entretanto, como não almejava apenas a mera leitura da obra, chamou-me a atenção o comportamento de um aluno que, implicitamente, revela o sentido da atividade proposta, contemplar um processo de compreensão que conduza o aluno ao letramento literário.

O referido jovem não havia efetivado a leitura e no momento em que percebeu que os demais colegas estavam preenchendo a tabela, e, principalmente, discutindo algumas questões relacionadas ao que foi lido, interessou-se por ler os capítulos restantes para que também pudesse chegar a conclusões finais, demonstrando, posteriormente, satisfação ao envolver-se na leitura e encontrar as respostas para seus questionamentos.



Alunos discutindo questões relacionadas ao livro.

Foi possível observar a alegria dos alunos quando as hipóteses se confirmaram. Eles se sentiam bem em reconhecer que tiveram ideias compatíveis com as do autor do texto. E, em alguns momentos, intrigados quando as ideias seguiam rumos diferentes, buscando pistas que comprovassem as ações das personagens. O que é bastante interessante, pois, às vezes, ideias diferentes do(a)

autor(a) também são válidas porque podem aguçar ainda mais o senso crítico da leitura.

Com a sensação de que o aluno estava sendo conduzido gradativamente à reflexão e, conseqüentemente, a desenvolver a criticidade, conclui-se uma etapa que não finaliza a intervenção. Como já sinalizado, nesta proposta, as atividades de extrapolação do texto e exploração de temáticas sugeridas (no caso, a representação da imagem feminina), são consideradas vias que conduzirão os alunos a descobrir o que há por trás do texto e despertar para a reflexão política.

#### **4.3 Tecendo considerações sobre o caminho percorrido após a leitura (extrapolação do texto literário: uma possibilidade de trabalho)**

O que fazer após a conclusão da leitura do romance? Enfatizando o título dessa subseção, proponho a reflexão: o que seria essa possibilidade de trabalho aqui denominada extrapolação do texto literário? Ao verificar o que os especialistas apresentam a respeito da relação entre literatura e educação, em especial a abordagem sobre letramento literário, percebo que Cosson (2012) defende a ideia de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário, mas que possibilite buscar as relações possíveis entre textos.

Solé (1998) alerta para o fato de que não é possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura. Afirma:

De qualquer forma, estamos falando de um leitor ativo e daquilo que pode ser feito para incentivar a compreensão durante o processo de leitura, um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor (SOLÉ, 1998, p. 133).

Para o exercício dessa habilidade de relacionar textos, importante na formação do leitor crítico, iniciei as atividades pós-leitura do romance exibindo um vídeo disponibilizado no *Youtube*<sup>23</sup> que apresenta um programa produzido por estudantes do 2º Ano do curso de Jornalismo da PUC-Campinas sobre a temática: o papel da mulher no século XXI. Seguindo as ideias de Cosson (2012), optei por proporcionar a busca da relação entre textos diferentes a partir de uma temática que foi rapidamente visualizada pelos alunos durante o processo de leitura. Importante

<sup>23</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iTXiJbxqYBE>>. Acesso em : 18 maio 2014.

salientar que há várias possibilidades de proporcionar o referido diálogo entre textos e que várias temáticas são sugeridas pela obra lida. Discutir o papel da mulher na sociedade foi a temática escolhida para proporcionar ao aluno uma oportunidade de reflexão e análise dos fatos a partir de uma prática guiada.

Considerando a crítica reconhecida no livro a ideologia masculina que ainda resiste na nossa sociedade, bem como o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa (apresentado em seção anterior) e o fato da adolescência ser uma fase com predisposição das pessoas para questionar a realidade e experimentar mudanças, é importante aproveitar o espaço escolar para desmistificar valores, posicionamentos e atitudes equivocados, direcionando discussões.

Convencida da já citada necessidade de estar efetuando modificações no ambiente, bem como nas atividades propostas a cada aula para atrair os alunos, nesse encontro, quando chegaram foram surpreendidos com a exposição de livros que seriam sorteados no final dos trabalhos, música ambiente e alteração na disposição das cadeiras. Eles puderam observar os livros de perto, ler a sinopse e revelaram interesse por alguns livros especificamente.



Exposição de livros na sala



Alunos observando os livros expostos

Percebia que a simples mudança na organização do espaço já criava uma expectativa em relação ao que seria feito. Portanto, a cada novo encontro buscava criar uma atmosfera diferente. O intuito era que os alunos associassem a atividade de leitura à ação prazerosa. São detalhes que acredito que fazem a diferença e contribuem para o êxito dos trabalhos.

As atividades pós-leitura estavam programadas para serem desenvolvidas em dois dias, entretanto senti que seria mais proveitoso fazer alteração no planejamento e condensar os dois encontros num só, porém com maior extensão. Nesta fase do processo, não seria interessante interromper as discussões e dar continuidade no dia seguinte como em outras fases. A alteração foi possível graças à cessão de horário de outras disciplinas para a culminância das atividades desse projeto de intervenção.

Depois de acomodar os alunos, iniciei a exibição do vídeo. Foram catorze minutos de concentração. A postura da turma revelou que a escolha do vídeo a ser analisado fora uma decisão acertada, pois ele atraiu e envolveu os alunos na discussão. Contribuiu para prender a atenção dos alunos o fato do vídeo ter curta duração e apresentar a temática através de uma linguagem clara, objetiva, de fácil compreensão. A forma como foi produzido (mesclando depoimento de pessoas comuns à fala de especialistas no assunto, opiniões populares a dados históricos) também colaborou para manter o aluno interessado no que estava sendo exibido.



*Print do vídeo exibido para a turma*

Em retorno à atividade proposta, os alunos opinaram livremente. Eles perceberam nos depoimentos respostas variadas: homens e mulheres apresentando

posicionamentos bem divergentes sobre o papel da mulher no século XXI e manifestaram suas opiniões. Destacaram trechos dos depoimentos como: “mulheres fazem muitas coisas ao mesmo tempo”; “mulheres são muito independentes, não têm mais aquela coisa de casar”; “a mulher está assustando os homens com a posição dominante”; “a mulher está deixando a família de lado”; “mulher cuidadora”; “a mulher tá dominando tudo e o que sobrar fica pros homens”. Alguns alunos concordaram com determinados depoimentos, outros não; alguns se surpreenderam com a cultura dos diferentes povos. Mas todos reconheceram a mudança do papel da mulher na sociedade.

Neste sentido, duas passagens do vídeo chamaram a atenção dos alunos:



Cena 1



Cena 2

Em relação a cena 1, embora eles acreditem que ainda existam muitas

mulheres que são “rainhas dos lares”, que se dedicam exclusivamente aos afazeres domésticos afirmam que a grande maioria tem outros objetivos, ainda que não se esforcem para alcançá-los. E a cena 2, para eles é totalmente estranha. Comentam que a mulher que hoje fica em casa, não é como a retratada na cena, ela trabalha bastante e não possui aparência de mulher tranquila e feliz, justamente por conta do excesso de trabalho doméstico. Ainda sinalizaram que muitas vezes são vítimas de violência dentro da própria casa. Nota-se a partir das colocações dos alunos que houve interação entre texto e leitor.

Fortalecendo a prática de compartilhamento de ideias, bastante utilizada nesta intervenção, os alunos foram questionados sobre a possível relação entre o vídeo e o livro lido. Questionava-se principalmente ‘como’ percebiam a suposta relação. Era uma tentativa de conduzir os leitores a reflexão, partindo do princípio de que o significado das novas informações não está no texto, mas na interação com as informações relevantes já existentes na memória.

Preocupava-me manter a coerência em relação ao sentido do discurso de Solé (1998) ao afirmar que é bastante frequente na instrução da leitura substituir o ensino de estratégias pela avaliação.

Quando o professor pede aos seus alunos que digam “o mais importante desse capítulo”, “o que o autor quis transmitir”, ou quando esta recomendação aparece nos guias didáticos, é fundamental entender que não estamos ensinando a encontrar a ideia principal. Nesses casos estamos verificando se o aluno pôde ou não encontrá-la, em um ato que substitui o ensino pela avaliação, o que é bastante frequente na instrução da leitura (SOLÉ, 1998, p. 138).

Como aponta a pesquisadora, mais importante do que reconhecer a ideia principal de um texto é ter estratégias para encontrá-la. Os bons leitores são mais capazes de determinar as ideias importantes do texto, não apenas em função das intenções do autor, mas igualmente em função dos seus próprios objetivos de leitura, tendo o discernimento para perceber quais as partes do texto que se relacionam com esses objetivos.

Respondendo aos questionamentos, os alunos não tiveram dificuldade para sinalizar o comportamento das personagens femininas Dora e Gabi (que desde a leitura do primeiro capítulo do romance já fora comentado), comparando-o com o papel da mulher no século XXI. Portanto, na sequência, foi simples o preenchimento coletivo da tabela que aponta como a imagem feminina se apresenta na obra **Isso ninguém me tira** de Ana Maria Machado.

COMO A IMAGEM FEMININA SE APRESENTA NA OBRA ISSO NINGUEM ME TIRA DE ANA MARIA MACHADO		
PERSONAGEM	PERFIL :	TRECHO REVELADOR
GABRIELA (GABI)	Uma garota independente, que segue sua própria opi- nião e não precisa de ninguém e muito sonhadora	"Mas é um espá- ço que eu soupe mel- hor sem ninguém me tirar. alguma coisa já sei"
DORA	Totalmente submissiva, foca no seu próprio mundo, pense ambiciosa.	"Aliás, por falar em colegio, tenho uma ambição. Com certeza em meus pais e eles concordaram: não vou saltar pra fazer o se- gundo grau aí. Realmente, não tem necessidade, já não vou mesmo fa- zer faculdade depois?"
PATRICIA (MÃE DE GABI)	Submissiva ao marido, ela é capaz vir de contra- rio a razão da filha para tentar fazer a vontade do marido.	"Não preciso ler as leis do ferro e fogo, não to uma salteadora em ceder aqui e ali. Para nada em paz"

Mostra do resultado do trabalho de uma equipe

Em geral, os alunos revelaram ter reconhecido os papéis sociais representados pelas personagens: Gabi, Dora e Patrícia. Como tarefa mais importante, parte dos alunos soube identificar, mesmo sem a interferência da professora, trechos da narrativa que comprovassem as opiniões. Conforme pode ser notado em exemplo anterior e no fragmento a seguir:

DORA	Dora é uma menina sem sentido lógico, porque ela só fica a imagi- nando o que is, acen- tam com ela e o Bruno.	Eu sou e caran- com o Bruno, in morar na fazenda, só em mente de filhos e contar para eles como ele sempre foi apaixonada pelo pai deles...
------	--	---

Trecho do trabalho de uma das equipes

Entretanto também temos exemplos de equipes que, sem a interferência da professora, foram mais objetivas e não se preocuparam em transcrever trechos da narrativa que revelavam o perfil das personagens, mas em sinalizar aquilo que perceberam durante a leitura, o que não anula o valor da atividade.

DORA	Sombadora	porque ela Sombadora com Bruna por dois Anos sem falar com ele.
------	-----------	--

Trecho do trabalho da equipe A

DORA	Sombadora	por que ela diz que vai entrar na festa da e ter vários filhos
------	-----------	--

Trecho do trabalho da equipe B

DORA	Dora é uma me- nina da moda antiga.	Nó é vivo mostra que ela quer ter uma vida como os pais dela, quer se casar cedo, cui- dar da casa e ter filhos.
------	---	--

Trecho do trabalho da equipe C

Mediante acordo feito com professores de outras disciplinas e a extensão do período de aula, foi possível dar uma pausa para o lanche. Foi um lanche especial, pretendia criar clima de festa. Afinal, estávamos concluindo uma etapa importante de uma jornada que, certamente, não deverá encerrar ali.

Reiniciando as atividades, disponibilizei material para a confecção, em grupo, de painel sobre as representações femininas da contemporaneidade. Os alunos não

deram muita atenção à produção deste painel. Começaram a ficar dispersos. Alguns tentando fazer, outros conversando. Então, decidi sugerir que concluíssem em outro momento para expor na área do colégio e alterei a prática.

Era oportuno reapresentar a tabela ponto de vista, em especial o olhar das mulheres, para tentar através do compartilhamento de ideias relacionar discursos, cruzando aquilo que as mulheres da comunidade revelam como 'ideal de vida' com o que o livro sugere através das características e ações das personagens femininas. Os alunos identificaram na mãe de Gabi, as mulheres adultas da comunidade. E em Gabi, o perfil das meninas adolescentes.

Engraçado...Eu entendi que as adolescentes querem felicidade, sonham com a liberdade, com uma vida melhor. As mulheres adultas, na sua sabedoria, querem a felicidade dos seus filhos, assim como a mãe de Gabi. (ARTHUR, 14 anos)

As meninas querem ser com Gabi. Ninguém tira delas a liberdade de expressão, o jeito de ser. (HELOISA, 15 anos)

Ficou claro que a atividade torna-se mais significativa com a intervenção do professor e que, os alunos não apenas preferem, como se envolvem bem mais a partir do compartilhamento de ideias, discutindo, relacionando fatos com exemplos do cotidiano. Observemos, por exemplo, os depoimentos de alunas sobre a metodologia de leitura literária na escola que ratifica o que os teóricos afirmam sobre o tratamento dado à leitura na prática:

Porque na 5ª série a professora, ela fazia uma roda com o livro que a escola passou para ler e todo mundo lia um pedacinho ou um capítulo e eu acho que isso era melhor porque ela passa hoje pra gente ler em casa e muitas pessoas não leem (LÚCIA, 13 anos).

A gente se interessava mais pelo livro, pela leitura porque cada um lia de uma forma que a gente poderia discutir as ideias da gente (ANE, 14 anos).

As alunas evidenciam em seus discursos a importância das rodas de leitura e socialização de ideias. Revelam o quanto um leitor pode interferir na formação do outro com seus comentários, suas percepções. Tais observações remete a ideia de formação da comunidade de leitores sugerida por especialistas como princípio do letramento literário, conforme passagem:

É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino de Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno (COSSON, 2012, p. 47-48).

Os referidos pressupostos direcionaram a iniciativa de distribuir livros na

turma como uma tentativa para que os alunos continuassem lendo e pudessem gradativamente constituir a referida comunidade de leitores. Estava convicta de que o processo de formar leitores dá-se em longo prazo.

Para o desenvolvimento desta atividade, o ideal seria que os livros fossem distribuídos com todos os alunos, mas como a quantidade disponível à doação não era suficiente, então a alternativa foi fazer um sorteio. Essa ação salientou aspectos positivos e negativos de uma prática. Os alunos contemplados com livros sinalizaram satisfação por terem sido sorteados, entretanto os outros revelaram frustração e pediram a criação de um grupo permanente de leitura na escola.

A solicitação de criação do grupo de leitura partiu de uma experiência significativa, inclusive para a formação cidadã do aluno, e foi uma demonstração de que havia prazer em estar participando daquele tipo de atividade. Esse fato vai de encontro ao pensamento de que os alunos não gostam de ler e contribui para ratificar a ideia de que o papel do professor, enquanto incentivador à leitura literária, como apontam os especialistas, é muito importante. Também fez pensar o quanto a falta da biblioteca escolar interfere na formação desse leitor.

Meu nome é Vânia [...]comecei a gostar de ler quando eu vi minha cunhada lendo um livro e eu achei aquilo muito bonito. Quando passou uma semana eu ganhei uma coleção de livros de um filme e esses livros eram de ficção. Depois desse dia não parei de ler [...] Eu tenho um sonho de ir em uma biblioteca. Eu já li muitos livros e tenho vontade de ler muito mais. Essa sou eu a menina que gosta de ler (VÂNIA, 15 anos).

Uma questão fica em aberto depois dessa reflexão num diálogo entre teoria e prática. São confirmadas as hipóteses de que as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola em relação à leitura literária não contribuem efetivamente para ampliar a visão de mundo dos alunos, entretanto quando oferecidas as condições necessárias de leitura eles desenvolvem habilidades que os tornam mais críticos e reflexivos, capazes de posicionarem-se diante da obra literária.

Os dados analisados, observando como se dá a compreensão do texto a partir da realização de uma sequência de atividades de inferências durante o processo de leitura do romance juvenil e atividades de relação entre textos apontam para a relevância de se fazer uma tentativa de renovação das práticas de leitura literária na escola.

É importante habilitar o aluno a realizar uma leitura literária que desenvolva a capacidade de formar opiniões, fazer julgamentos, escolhas pessoais. Para tanto faz-se necessário mediar atividades que exijam do leitor não apenas conhecimento

linguístico, mas também a ativação do conhecimento de mundo para a construção dos sentidos do texto. Desta forma é possível alterar o comportamento leitor do aluno, incentivando-o a fazer esforço interventivo, analisar pistas contextuais, cruzar ficção e realidade.

Entretanto, após discutir o percurso metodológico e aplicação da proposta de intervenção que objetiva enfatizar a leitura literária na escola como um caminho para a formação do leitor crítico vale questionar: será que os alunos dariam continuidade ao trabalho desenvolvido lendo os outros livros disponibilizados? Ou aquela empolgação terminaria após o último encontro? Essas são questões que inquietam e que sugerem novas pesquisas. Afinal, basta plantar a semente?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se estudar os dados coletados a partir da aplicação da proposta de intervenção que, como exposto, objetiva ressignificar as aulas de literatura há de se ter consciência de que a escola é um espaço por excelência privilegiado, ainda que, muitas vezes, as práticas pedagógicas desenvolvidas representem o contrário.

Iniciei esse trabalho mencionando a possibilidade de aproximar jovens da obra literária, (re)descobrimo, junto com eles, o quanto a literatura pode ser fascinante e importante nas nossas vidas, inclusive para a ampliação da criticidade do educando. Concepção decorrente do princípio de que a extrapolação do texto e a exploração da temática sugerida por uma obra literária possibilita ao educando reconhecer o que há por trás da narrativa, despertando a reflexão política.

Após revisitar teóricos, investigar sobre a relação que há entre literatura e escola e, principalmente, experienciar a aula de literatura como um espaço democrático, de compartilhamento de ideias concluo afirmando que pude verificar ser esse um ambiente propício para oportunizar uma experiência emancipatória com a obra literária a educandos do 9º ano do Ensino Fundamental. Embora, muitas vezes, haja aspectos que não corroborem para o alcance desse propósito, dentre os quais saliento a concepção que se tem de leitura. Ao posicionar-se sobre a questão, pesquisadora considera:

A maneira como a literatura aparece nos currículos escolares da educação básica compromete, em demasia, não só as articulações linguísticas do texto por parte do aluno, mas, categoricamente, todo um processo de leitura do texto literário com vistas à formação de um sujeito autônomo, em relação às suas próprias capacidades interpretativas de leitura e escrita (SILVA,2014,p.02)

Como pretendi mostrar tecendo comentários sobre o caminho percorrido durante a intervenção nas aulas de literatura, é na interação entre texto e leitor que ocorre o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura. Só assim é possível envolver o aluno no processo de construção dos sentidos e contribuir para a ampliação da capacidade de senso crítico. E nesse sentido, a formação do mediador ganha uma relevância imensa.

O conceito de leitor vem mudando ao longo dos anos. O bom leitor passou daquele que sabia simplesmente decodificar para aquele que levanta hipóteses, faz inferências, compreende, interpreta, aquele que dialoga com o texto. É necessário, portanto, que nós professores, enquanto mediadores da leitura literária,

acompanhemos essa evolução, aprofundando nossa concepção de leitura e adaptando as aulas às novas percepções, efetivando uma mudança de postura frente à maneira de ver e lidar com a leitura literária.

Ao inserir esse tipo de leitura na sala de aula, durante todo o tempo devemos estar avaliando aos educandos e a nós mesmos. Em relação ao educando, é importante verificar se ele está trazendo para a leitura literária conhecimentos previamente ativados e como ele desenvolve o processo de leitura (consegue fazer inferências? relaciona textos? reconhece papéis sociais representados na obra?); em relação a nós, mediadores, importa verificar se estamos respeitando o que o educando sabe - o conhecimento de mundo dele; se selecionamos adequadamente os procedimentos que melhor se adequam a cada situação; e, principalmente, se somos exemplos de leitores para que possamos de fato incentivar nossos educandos à leitura literária, envolvendo-os de modo a desenvolver habilidades que ultrapassem a decodificação de palavras e frases.

Retomando o aspecto: “ser exemplo”, estou convicta de que se nós professores não tivermos uma boa relação com a literatura nada vai acontecer de positivo com nosso aluno, por melhores que sejam os livros escolhidos, por melhores que sejam os procedimentos planejados, por melhor intencionados que estejamos. A importância do mediador, bem como da sua relação com a literatura vem se mostrando como uma condição precípua para a formação de leitores literários no decorrer de todo este trabalho.

Normalmente, é a partir do referido envolvimento do professor com a literatura e da concepção que ele tem de leitura que as atividades são delineadas, considerando aqui que não há uma única maneira de ler ou de apresentar a literatura aos educandos. O importante é convidar o outro para a leitura, revelando o universo dos livros e estar atento aos indícios de como está sendo a mediação de modo que os educandos se apropriem de um comportamento leitor.

Segundo Mónica Rubalcaba, professora de Letras da Universidad Nacional de La Plata, na Argentina, em depoimento à revista eletrônica Nova Escola<sup>24</sup>: “Quando existe um espaço para discutir as leituras, com a possibilidade de inúmeras interpretações, começamos a desenvolver a curiosidade e o desejo de ir além”. Esse espaço de reflexão está, certamente, na escola! Diante dessa constatação, como

---

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-muito-prazer-584195.shtml>>. Acesso em: 21 maio 2015.

não considerá-la um lugar privilegiado para a formação de leitores, em especial, leitores literários?

A fala de Mónica sugere algo que muito se destacou na execução do projeto: a importância do compartilhamento de ideias como uma oportunidade de ampliar os sentidos construídos individualmente. A experiência vivenciada proporcionou-me compreender melhor aquilo que Colomer (2007) defendia quando afirmava que, ao compartilhar as impressões sobre uma leitura, passamos a saber os significados que a obra tem para os outros, o que enriquece nosso repertório; bem como adquirimos uma aprendizagem inestimável de estratégias leitoras, já que cada um tem a oportunidade de ver a forma em que operam os outros para entender as obras lidas.

Entretanto, se à escola foi dado o objetivo de formar leitores, o professor é o principal executor desse projeto, e dele será o dever de apresentar o mundo da leitura ao educando. A maneira como o professor realizar essa tarefa será decisiva para despertar ou não o interesse pela leitura. Afinal, não basta apenas inserir a leitura literária na escola, é preciso mudar as estratégias pedagógicas, concebendo leitura como processo de interação. Essa observação reitera a importância de tentar aproximar teoria e prática e nesse ponto destaco a relevância da formação profunda e continuada dos educadores, a exemplo da que é oferecida pelo PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras.

Resta dizer que nesse período de curso, tive a grande oportunidade de (des)construir conceitos, rever as práticas pedagógicas e produzir este trabalho, deixando uma pequena contribuição sobre o tema, assim como um desejo de que as ideias e propostas aqui apresentadas possam ser úteis para a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura literária na escola como um caminho para a formação do leitor crítico.

A reflexão que gostaria de provocar considero extremamente importante a partir do que para mim representam as palavras da Profa. Dra. Rosemere Ferreira da Silva (2015) e com as quais finalizo este trabalho: “A literatura pode transformar sujeitos! Pode ser de combate, de denúncia, de deleite, de provocações sociais...”. Então, como não oportunizar aos nossos jovens ‘experenciarem’ a literatura?

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José. **O tronco do ipê**. São Paulo: Ática, 1989.

ABREU, Marcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.

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

BERNARDO, Gustavo. **Conversas com um professor de literatura** (recurso eletrônico). Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2013.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler?** Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BONNICI, Thomas. **Teoria e Crítica Literária Feministas: conceitos e tendências**. Maringá: Eduem, 2007.

BORSA, Juliane Callegaro ; FEIL, Cristiane Friedrich. **O Papel da Mulher no Contexto Familiar: uma breve reflexão**. 2008. Disponível em: <[http:// www. psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf](http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf)> Acesso em: 02 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURLAMAQUE, Fabiane. Os primeiros passos na construção de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/ Duas cidades, 2004. p. 169-191.

CANNABRAVA, Beatriz. **Afinal, o que é gênero?** 2001. Disponível em: <<http://www.redemulher.org.br/beatriz.html>>. Acesso em: 03 maio 2015.

\_\_\_\_\_. **A educação popular feminista e a paz**. 2012. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/196256-8>> Acesso em: 03 maio 2015.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literários: diálogos**. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**; Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003; 2010.

\_\_\_\_\_. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORDEIRO, Verbena. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Educação e Leitura**, Revista da FAEEDBA – Educação e contemporaneidade. Uneb, Bahia, v.13, n 21, 2004, p. 95 – 102.

\_\_\_\_\_. Cenas de leitura. In : TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria. (Org.) **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97.

D'EÇA, Aline. **Filhos do Cárcere**. Salvador: EDUFBA, 2010

DIALOGOS: o papel da mulher no século XXI. Produção de alunos da Faculdade de Jornalismo da PUC - Campinas. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iTXiJbxqYBE>>. Acesso em : 18 maio 2014.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

FERREIRA, Lígia. **Blog“Projeto: Marias do Sertão”**. 2010. Disponível em: <<http://mariasdosertao.blog.spot.com.br/2010/11/entrevista-com.professoraligia.html>>. Acesso em: 30 maio 2015.

FIORINDO, Priscila. Abordagens do texto literário para a formação do leitor crítico. **Conhecimento Prático Língua Portuguesa**, São Paulo, p. 28 - 33, 01 fev. 2012.

FISCHER, Luís Augusto. **Filosofia mínima: ler, escrever, ensinar, aprender**. Porto Alegre: Arquipélago. 2011. (registro eletrônico).

GUILHERME, Denize. **Desafios da formação de leitores na escola**. Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/palavra-especialista-lingua-portuguesa-desafios-formacao-leitores-escola-759549.shtml?page=0>>. Acesso em: 23 abr.2014.

HOLLANDA, Ana. **Número de leitores caiu 9,1% no país em quatro anos, segundo pesquisa**. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>> Acesso em: 02 abr.2014.

HOYOS, Bernardo J; SALINAS, Lenin M. Comportamento do leitor e hábitos de leitura: comparativo de resultados em alguns países da América Latina. In: **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012.

INEP. **Matriz de referência**. Língua Portuguesa – 8ª série do ensino fundamental. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/matrizes-de-referencia-professor>> Acesso em: 07 jun.2014.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 4 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura, teoria e prática**. 15 ed. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Meus alunos não gostam de ler... o que eu faço?** Cefiel / IEL / Unicamp, 2005. (registro eletrônico).

LIMA, Marta Maria Leone. Educação e práticas pedagógicas: gênero e diversidade na sala de aula. In: COSTA, Ana Alice A.; RODRIGUES, Alexnaldo T.R.; VANIN, Iole Macedo(Org). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador : UFBA - NEIM, 2011.

LIMA, Andreia. Com Manuel Bandeira na escola: uma proposta para o ensino infantil. In: SIBALDO, Marcelo Amorim. **O texto literário na educação infantil: teoria e prática**. Recife: Pipa Comunicações, 2014.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente**: Conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Isso ninguém me tira**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-livro, 2012, p.57 - 62.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PANSA, Karine. **Número de leitores caiu 9,1% no país em quatro anos, segundo pesquisa**. G1educação. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/03/numero-de-leitores-caiu-91-no-pais-em-quatro-anos-segundo-pesquisa.html>> Acesso em: 02 abr.2014.

PRÁ, Jussara. **Estereótipos e ideologias de gênero entre a juventude Brasileira**. 2013. Disponível em: < <http://www.feminismos.neim.ufba.br/index.php/revista/article/viewFile/77/74>> Acesso em: 02 maio 2015

RANGEL, Egon de O. Letramento literário e livro didático de língua Portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 127-145.

REZENDE, Neide. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99 –112.

RICHE, Rosa Maria. Leitura e Formação de docentes: teoria e prática pedagógica. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria. (Org.) **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2006, p. 107-123.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

RUBALCABA, Mônica. Literatura, muito prazer. In: Revista Nova Escola. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/literatura-muito-prazer-584195.shtml>>. Acesso em: 21maio2015

SANTOS, Hildete Leal dos. **De conto em conto, de ponto em ponto tecendo a representação feminina**. 2007. 104 f. Dissertação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional - Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2007.

SILVA, Rosemere Ferreira. Severo D'Acelino e a produção textual afro-brasileira. Revista África e Africanidades, ano I, n. 1, maio. 2008. Disponível em: <<http://africaeaficanidades.com.br/edicao1.html>> Acesso em: 14 jul 2015.

\_\_\_\_\_. Resignificando o ensino da literatura no âmbito do Profletras. Edição atual. IV SIELP. Uberlândia: EDUFU, 2014. **Anais do SIELP**. Volume 3, Número 1 Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/516.pdf>> Acesso em: 14 jul 2015.

\_\_\_\_\_. **Encontro do PROFLETRAS coma escritora angolana Isabel Vicente Ferreira**. UNEB, Santo Antonio de Jesus, 28 maio 2015.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. (Org.). **A escolarização da literatura: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR****UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB****DCH - CAMPUS V - SANTO ANTONIO DE JESUS****MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS****PROFLETRAS****QUESTIONÁRIO PROFESSOR**

Período de experiência profissional: \_\_\_\_\_

01) De que forma o texto literário é trabalhado nas suas aulas?

---

---

---

---

---

02) Qual o interesse e rendimento do aluno, considerando a metodologia utilizada?

---

---

---

---

---

03) O aluno propõe outros tipos de metodologia para as aulas de literatura?

 Sempre  De vez em quando  Raramente  Nunca

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

## APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DCH - CAMPUS V - SANTO ANTONIO DE JESUS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_ anos

### II – QUESTIONÁRIO A

1. Você gosta de ler livros de história de ficção?
  - sim
  - não
  - nunca tive essa experiência
  
2. Como surgiu seu interesse por esses livros?
  - não tenho interesse por esses livros.
  - não tenho interesse por esses livros, mas gostaria de ter.
  - meu interesse por esses livros surgiu em casa.
  - meu interesse por esses livros surgiu na escola.
  - meu interesse por esses livros surgiu com os amigos.
  
3. Em relação à leitura de livros de história fictícia:
  - 3.1. Em casa:
    - algum adulto lia para mim quando eu era pequeno(a).
    - nunca liam para mim, pois não tinham tempo ou não tinham condições de ler.
    - nunca liam para mim, mas ofereciam livros para que eu pudesse ler à vontade.
    - nunca liam para mim, mas obrigavam a ler como um castigo.
    - não liam, nem achavam importante que eu lesse (consideravam bobagem).
  
  - 3.2. Seu professor:
    - nunca indicou a leitura desses livros.
    - já indicou a leitura no Ensino Fundamental I, quando eu era pequeno(a).
    - às vezes indica livros.
    - sempre indica novos livros.
  
4. Qual o método usado por seu professor para a leitura de livros de histórias de ficção?
  - Ele nunca sugere a leitura desses livros.
  - Ele simplesmente manda ler em casa e não fala mais sobre o livro.
  - Ele manda ler e pergunta o que os alunos acharam do livro.
  - Ele lê trechos conosco, sugere leitura para casa e comenta em classe sobre o que foi lido.
  
5. A escola onde você estuda possui biblioteca ou sala de leitura?
  - Não possui.
  - Possui, mas não frequentamos.
  - Possui, mas frequentamos pouco.
  - Possui e frequentamos bastante.

## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DCH - CAMPUS V - SANTO ANTONIO DE JESUS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS**  
**CONFORME RESOLUÇÃO N<sup>o</sup> 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Sexo: F ( ) M ( ) Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Nome do responsável legal: \_\_\_\_\_

Documento de Identidade n<sup>o</sup>: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_

Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Telefone: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_ / (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

### II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico”.**
2. **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:...**  
**Cargo/Função:**

### III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a), seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: “Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico”, de responsabilidade da professora pesquisadora Valéria Maria Sant’Ana Britto dos Anjos, mestranda do curso de pós-graduação/Mestrado em Língua Portuguesa. A pesquisa tem como objetivo propor uma renovação nas práticas pedagógicas realizadas com alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, em relação à leitura literária e construção dos sentidos do texto, a partir de atividades que desenvolvam a habilidade de fazer inferências; reconhecer a relação entre textos; reconhecer os papéis sociais representados na obra literária, em especial a imagem feminina. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios como, por exemplo, provocar uma reflexão crítica. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) será convidado a realizar atividades envolvendo leitura e compreensão de romance juvenil que serão analisadas pela referida pesquisadora. Devido ao processo de coleta de informações seu filho poderá sentir um desconforto, em algum momento, em virtude de opiniões divergentes, mas acreditamos que de alguma forma esse desconforto possa contribuir para a reflexão crítica. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e,

portanto, seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente e, desta forma, a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr., caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

**V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL:**

**Endereço:**

**Telefone:**

**E-mail:**

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.195-001. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

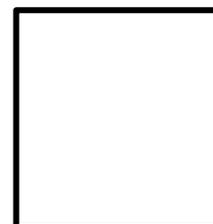
**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

**V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisadora Valéria Maria Sant’Ana Britto dos Anjos sobre os objetivos, benefícios e riscos de minha participação na pesquisa “**Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico**”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário. Consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra destinada a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa



\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

## APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DCH - CAMPUS V - SANTO ANTONIO DE JESUS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



### TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR

**ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico**”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como a prática de leitura literária pode contribuir para a reflexão crítica. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você será convidado a participar de atividades de leitura e compreensão de romance juvenil. É possível que sinta um desconforto diante de opiniões divergentes em alguns momentos, esse é o risco, mas, caso você queira, poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar sua vontade. Há coisas boas, benefícios que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá resultar no desenvolvimento e aprimoramento da habilidade de leitura e compreensão de textos, tornando-o um leitor mais crítico e reflexivo sobre suas ações e o que acontece a sua volta.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os participantes da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos telefones:

#### **PESQUISADORA RESPONSÁVEL:**

**Endereço:**

**Telefone:**

**E-mail:**

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.195-001. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP** SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “**Ênfase à leitura literária na escola: um caminho para a formação do leitor crítico**”. Entendi os objetivos, as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Nazaré (BA), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

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

## APÊNDICE E – ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENQUETE



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DCH - CAMPUS V - SANTO ANTONIO DE JESUS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



### ROTEIRO PARA A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE EM GRUPO:

Realização de enquete na comunidade escolar com o questionamento :

“O que ninguém tira de você?”

1. Cada equipe deverá entrevistar alguns representantes de um segmento específico da sociedade conforme indicação abaixo.
2. Cada equipe deverá fazer vídeos de curta duração durante as entrevistas, utilizando os aparelhos celulares.
3. Cada equipe deverá exibir, na aula seguinte, os trechos da filmagem considerados mais significativos, tecendo comentários sobre as respostas dos entrevistados.

É preciso dividir as tarefas no grupo, decidindo quem ficará responsável por cada etapa da atividade:

- a) filmagem das entrevistas
- b) entrevistas
- c) seleção e edição das imagens
- d) apresentação oral em classe

Esta equipe deverá entrevistar:

- adolescentes do sexo masculino
- adolescentes do sexo feminino
- adultos do sexo masculino
- adultos do sexo feminino

Data do próximo encontro para a socialização dos resultados: \_\_/\_\_/\_\_

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DCH - CAMPUS V - SANTO ANTONIO DE JESUS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ÊNFASE À LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR CRÍTICO

**Pesquisador:** VALÉRIA MARIA SANT'ANA BRITTO DOS ANJOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 39178314.4.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.066.421

**Data da Relatoria:** 15/05/2015



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.066.421

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos sujeitos da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

SALVADOR, 18 de Maio de 2015

---

Assinado por:  
**Andrea Cristina Mariano**  
 (Coordenador)

## ANEXO B – ARQUIVO COM CAPÍTULOS DO LIVRO ISSO NINGUÉM ME TIRA

