

Formando leitores críticos: uma proposta de aproximação com a leitura literária na escola

Marcia Oliveira de Andrade¹

Acauam Silvério de Oliveira²

Resumo: Partindo da premissa de que a leitura é um instrumento capaz de mudar um indivíduo em sociedade, e de que a escola é o espaço ideal para aquisição e o aprimoramento do hábito leitor, este trabalho visa analisar a importância da leitura para formação de leitores críticos e realizar uma intervenção metodológica para desenvolver as competências leitoras através do letramento literário. O suporte referencial teórico pauta-se nas concepções de autores como Zilberman (2003), Cosson (2014), Soares (1998), Freire (1994; 1998), Kleiman (1989; 2002), entre outros, por abordarem eixos que permeiam a prática docente e por oferecerem princípios norteadores para a produção do estudo e análise do tema. Para concretização deste estudo, realizou-se uma pesquisa-ação durante as aulas de Língua Portuguesa de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Lajedo-PE.

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

1

Forming critical readers: a proposal of approximation with literary reading in school

Abstract: Starting from the premise that reading is an instrument capable of changing an individual in society, and that the school is the ideal space for acquiring and improving the reading habit, this work aims to analyze the importance of reading for the formation of critical and carry out a methodological intervention to develop reading skills through literary literacy. The theoretical reference support is based on the conceptions of authors such as Zilberman (2003), Cosson (2014), Soares (1998), Freire (1994; 1998), Kleiman (1989; 2002), among others, as they address axes that permeate the teaching practice and for offering guiding principles for the production of the study and analysis of the theme. To carry out this study, an action-research was carried out during the Portuguese language classes of a fifth year elementary school class at a municipal public school in the city of Lajedo-PE.

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Secretaria Municipal de Educação de Lajedo. Pernambuco, País. E-mail: marcia.oandrade@ufpe.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0274-7066>

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Pernambuco (UPE), campus Garanhuns. Pernambuco, Brasil. E-mail: acaquam@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4232-8736>



Keywords: Reading. Literary literacy. Reader Training.

Formado lectores críticos: una propuesta de aproximación con la lectura literaria en la escuela

Resumen: Partiendo de la premisa de que la lectura es un instrumento capaz de cambiar al individuo en la sociedad, y que la escuela es el espacio idóneo para adquirir y perfeccionar el hábito lector, este trabajo tiene como objetivo analizar la importancia de la lectura para la formación de una intervención metodológica para desarrollar la competencia lectora a través de la alfabetización literaria. El soporte teórico referencial se sustenta en las concepciones de autores como Zilberman (2003), Cosson (2014), Soares (1998), Freire (1994; 1998), Kleiman (1989; 2002), entre otros, en cuanto abordan ejes que permean la práctica docente y por ofrecer orientaciones para la producción del estudio y análisis del tema. Para llevar a cabo este estudio, se realizó una investigación-acción durante las clases de lengua portuguesa de una clase de quinto año de la escuela primaria en una escuela pública municipal en la ciudad de Lajedo-PE.

Palabras clave: Lectura. Alfabetización literaria. Formación de lectores.

1 Introdução

2

Podemos caracterizar o ensino da leitura como um instrumento cultural para a formação crítica do indivíduo. Através do hábito da leitura, ele se torna capaz de compreender o mundo ao seu redor e de construir, desconstruir e ressignificar discursos, indo além da mera decodificação de símbolos e sinais gráficos. A leitura, especialmente a leitura de textos literários, nos possibilita internalizar informações e desenvolver a habilidade de enxergar as coisas sob novos significados e perspectivas, permitindo-nos assim apropriar da realidade em que estamos inseridos.

Partindo do pressuposto de que a leitura é um processo no qual o leitor desempenha um papel ativo na construção do significado do texto, é essencial formar leitores competentes, ou seja, leitores capazes de compreender aquilo que estão lendo. Eles devem ser capazes de estabelecer conexões entre os textos e utilizar suas experiências pessoais para compreender o conteúdo.

Na perspectiva do desenvolvimento humano através da leitura, aquilo que é lido desempenha um papel fundamental, pois contém elementos que contribuem para o surgimento do indivíduo questionador como um agente transformador da realidade. Dessa maneira, ao considerarmos a formação do leitor como uma

construção de conhecimento, seja ele científico, filosófico ou empírico, que surge tanto a partir da interação do ser humano com seu cotidiano quanto das reflexões e especulações que ele faz sobre questões imateriais e subjetivas, graças à sua capacidade racional de reflexão, é possível interpretar a realidade, desenvolver habilidades analíticas e estar apto a julgar, exigir e se afirmar como cidadão.

A leitura é um instrumento capaz de promover mudanças significativas na vida de um indivíduo na sociedade. Além disso, ela favorece a transformação social e intelectual em diversas áreas. Através da leitura, somos capazes de internalizar informações e desenvolver a habilidade de enxergar as coisas sob novos significados e perspectivas. Além disso, a leitura nos permite apropriar-nos da realidade na qual estamos inseridos.

Ler é um ato de compartilhar, atribuir e descobrir significados, proporcionando um enriquecimento mútuo. De certa forma, o texto original se dissipa, pois cada leitor o interpreta de maneira única. Diante disso, devemos direcionar nossas observações e análises não apenas para uma leitura superficial e meramente decodificadora, mas sim para aquela que promove o desenvolvimento da capacidade do leitor de aplicar essa leitura em seu cotidiano, enriquecendo não apenas seu vocabulário, mas principalmente sua forma de perceber o mundo.

Conforme afirmado por Freire (1994, p.11), "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, sendo assim, a leitura desta não pode prescindir daquela. Linguagem e realidade estão intrinsecamente ligadas." Cada leitor construirá suas próprias interpretações a partir de suas experiências, bagagem cultural e contexto social. O contato com textos diversos possibilita o crescimento intelectual do indivíduo, ampliando seu campo de visão.

A compreensão da leitura como uma conquista e um direito do cidadão parte do pressuposto de que ela oferece autonomia ao leitor, que enxerga em suas práticas de leitura não apenas momentos de prazer e lazer, mas também oportunidades de construção pessoal, de mudança e de aprimoramento de alguém que pensa e age diante das situações cotidianas.

Nessa abordagem, o domínio da leitura é indispensável para que o indivíduo possa exercer sua cidadania, contribuindo para a construção e reconstrução da sociedade. Ele deve adotar uma postura ativa, refletindo sobre os eventos diários, questionando problemas existentes e propondo soluções, buscando informações

cada vez mais abrangentes.

No contexto da sala de aula, o ato de ler não deve ser um exercício monótono e sem sentido, realizado apenas para cumprir atividades escolares. A leitura precisa ter significado, ser interessante e relevante. Por isso, devemos desafiar nossos alunos a perceberem que ela tem o poder de transformar o mundo, influenciar pessoas e libertar da ignorância. Para isso, é fundamental que entrem em contato com diversos textos, abordando uma variedade de temas, além daqueles que lhes proporcionam prazer, despertam sua curiosidade e atendem às suas necessidades.

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

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

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

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

A partir dessas observações e inúmeros questionamentos embasados em teorias relevantes, busca-se promover a reflexão sobre a deficiência da prática de leitura entre os alunos da rede pública de ensino, especificamente no quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada no município de Lajedo-PE. O foco está no valor atribuído pelos estudantes à leitura e no significado e enriquecimento

que ela proporciona, em particular no contexto da leitura literária.

2 Concepções de leitura

Antes de tentarmos conceituar o ato de ler, é importante entender e definir o que é linguagem. De acordo com Koch (2001), ao longo da história foram desenvolvidas três concepções de linguagem: 1. Como representação do mundo e do pensamento; 2. Como instrumento de comunicação e 3. Como forma de ação ou interação.

A primeira concepção enfatiza a linguagem como uma forma de representar o mundo, a realidade que nos cerca e nossos pensamentos sobre ela. A segunda concepção destaca que a linguagem está voltada para a comunicação, tendo como principal função transmitir mensagens. E a terceira concepção afirma que a linguagem é resultado da interação, sendo influenciada pelo contexto linguístico e extralinguístico, pela ideologia e cultura de cada indivíduo e por todos que participam da atividade comunicativa.

5

Nessa terceira concepção da autora, a linguagem é compreendida não como um ato solitário, mas como um ato de troca de experiências e informações, que permite que os indivíduos se comuniquem e se socializem, apreendendo novas informações, processando-as e transformando-as em novos conhecimentos, com base em conceitos pré-estabelecidos.

Existem ainda outras concepções sobre a linguagem, que se alinham de certa forma ao que foi apresentado aqui. No entanto, a leitura, por ser uma atividade complexa, é mais difícil de ser definida e conceituada amplamente, sem margem para refutações. Ela se define por inúmeros aspectos, cada um com sua relevância e funcionalidade.

Barthes e Compagnon (1987, p.184) a definem da seguinte forma: "a palavra 'leitura' não remete a um conceito, mas a um conjunto de práticas difusas". Isso significa que conceituar a leitura é algo complicado e talvez não seja completamente realizado, pois se trata de uma atividade que abrange vários elementos difíceis de serem todos elencados aqui. No entanto, é necessário compreendê-la como um processo de vital importância para o ser humano e para o mundo, e por meio de algumas observações, buscar uma "conceituação".

Contudo, antes de apresentarmos conceitos e definições sobre a leitura, é importante compreender dois processos de informação fundamentais para a atividade de leitura. Vários autores, como Kato (1985), Grabe e Stoller (2002) e Solé (1998), defendem dois tipos básicos: 1. o bottom-up (ou ascendente) e 2. o top-down (ou descendente).

O primeiro processo dá maior importância ao leitor, começando pela menor unidade de texto e avançando em direção ao todo, até alcançar o significado. O significado é construído por meio da análise e síntese das partes presentes na produção, colocando o leitor como a única fonte de sentido. Por outro lado, o segundo processo enfatiza o texto e os dados nele contidos como ponto de partida para a compreensão. Os elementos textuais são integrados da maior para a menor unidade. Esse processamento é responsável pela formulação de hipóteses de acordo com as expectativas do leitor, seu conhecimento prévio e o contexto.

Kato (1985) afirma que esses tipos de processamento podem indicar diferentes tipos de leitores, dependendo de seu comportamento em relação ao texto. Observando esses processos e por meio de várias investigações, é sabido que ao longo da história existem diferentes concepções de leitura, mas as mais aceitas e defendidas são: 1. Leitura como decodificação de símbolos gráficos e 2. Leitura como atribuição de sentidos.

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

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

Define-se, portanto, duas atividades diferentes, porém necessárias e complementares para a realização desse ato. A leitura como decodificação refere-se à simples decifração dos códigos escritos e sua transformação em sons. Esse processo de decodificação é o início, o ponto de partida para a compreensão completa. No entanto, ler é mais do que isso, envolvendo diversos componentes de extrema importância.

Existe uma diferença significativa entre ver e examinar, ouvir e escutar. Portanto, ler não se resume apenas a visualizar o que está escrito ou atribuir-lhe

uma versão oral. Busca-se aqui uma abordagem da leitura com uma perspectiva mais discursiva e abrangente. A partir da premissa de uma leitura com significado, compreende-se que ela se realiza como uma forma de participação, pois nos textos estão registradas diferentes experiências humanas em diferentes contextos.

A leitura como atribuição de sentidos é um processo de construção e comunicação entre o autor e o leitor, e além disso, entre eles e o mundo. Não é um ato solitário em que apenas o autor e o leitor estão envolvidos, mas sim um ato de interação em que todos os participantes contribuem para a construção e reconstrução do texto. De acordo com Soares (1998, p.18):

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

Corroborando com Soares, Kleiman (1989) afirma que a atividade de leitura é uma interação à distância entre o leitor e o autor por meio do texto. O leitor não apenas recebe um significado global do texto, mas também constrói ativamente sua compreensão. Ele busca e antecipa pistas, formula e reformula hipóteses, aceita e rejeita conclusões.

Portanto, não basta que o indivíduo apenas saiba decodificar o que está escrito, mas é necessário que compreenda o que está lendo e utilize essa habilidade para interagir na sociedade. Um leitor competente é aquele que compreende o texto, seleciona adequadamente os textos que lê e reconhece que a leitura vai além da interpretação dos sinais linguísticos. É também uma forma de apropriação de conteúdo, utilizando as melhores estratégias de leitura para facilitar a compreensão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 70) destacam essa questão ao afirmar:

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

Fundamentando-se no modelo interacionista de leitura, que compreende a aprendizagem da leitura como um processo de interação entre o leitor, seu contexto de inserção e a obra em questão, percebemos que o educando é um sujeito em constante transformação, influenciado pelo ambiente ao seu redor. Ele se torna um

agente de transformação do seu próprio ambiente social e cultural. Nesse sentido, Duran (2009, p. 4) destaca que a leitura interacionista.

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

Deste modo, a leitura, enquanto processo de interação, deve ser efetiva para que haja uma prática social significativa. Considerando o ensino como uma técnica de leitura com um significado discursivo, é responsabilidade do leitor produzir sentidos e formar enunciados em diferentes contextos. Nesse sentido, cabe à escola e ao professor estimular a criticidade do aluno, guiando-o nessa jornada de compreensão e reflexão.

3 A leitura em sala de aula

Com frequência, ouvimos relatos de professores sobre alunos de diferentes níveis educacionais que afirmam: "Eu detesto ler, é muito entediante e cansativo" ou "Só leio porque o professor de Língua Portuguesa mandou". Infelizmente, a leitura nas escolas tem sido predominantemente direcionada pelo livro didático, o que muitas vezes não proporciona o suporte adequado para uma experiência de leitura eficaz. É amplamente reconhecido que a leitura é indispensável para a aquisição de conhecimento e o exercício da cidadania. No entanto, é lamentável constatar que a escola, um ambiente essencial para o desenvolvimento dos cidadãos, não está cumprindo sua missão de incentivar e fornecer práticas eficazes e favoráveis ao progresso dos alunos.

No que diz respeito à adesão às práticas de leitura, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018, p. 72) destaca a importância de compreender as dimensões interligadas das práticas leitoras, enfatizando os seguintes pontos:

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

Como a escola pode alcançar esses objetivos com os alunos? A instituição escolar possui uma grande responsabilidade, logo após a família, de orientar e direcionar os alunos em relação à leitura, especialmente a leitura de textos escritos. No entanto, para muitos, a escola falha nessa tarefa. É fundamental que a escola promova uma perspectiva prazerosa em relação à leitura, para que os alunos não vejam a prática como algo entediante e triste, mas sim como algo estimulante e gratificante.

Bamberger (1995) oferece algumas diretrizes que podem ser aplicadas pela escola para incentivar o hábito da leitura em seus alunos.

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

Quando se trata da democratização da leitura, especialmente da leitura literária, é essencial que, ao ser introduzida na escola, seja proporcionada ao aluno uma experiência de leitura lúdica, imaginativa e encantadora. Isso contribuirá para que ele desenvolva o gosto pela leitura, por meio da familiaridade que é adquirida pela repetição frequente e habitual de leituras diversas. Afinal, ao longo de sua vida, o estudante precisará aprender a interpretar diferentes tipos de textos.

Nesse contexto, Bamberger (1995, p. 20) argumenta que:

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

Despertar a atenção e o interesse do aluno pela leitura é um aspecto fundamental nesse contexto. Nas palavras de Chartier (2000, p. 103-104):

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

leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar.

A escola desempenha um papel crucial ao proporcionar momentos de leitura e reflexão sobre o mundo, levando em consideração o ambiente social dos alunos. Ela deve cumprir sua responsabilidade de contribuir para a inserção dos estudantes no mundo da leitura. De acordo com Zilberman (2003, p. 11-14), "As afinidades entre escola e leitura se revelam no fato de que é por meio da ação da primeira que o indivíduo se capacita para a segunda".

A prática da leitura deve contemplar a pluralidade de leituras, pois embora a leitura seja uma atividade singular, cada indivíduo trará uma interpretação diferenciada do texto. Quando confrontado com o mesmo texto em momentos distintos, um leitor pode ter visões e interpretações diversas, uma vez que cada leitor possui sua própria perspectiva de leitura. Além disso, não há texto inocente, uma vez que a leitura sempre carrega consigo sentido e significado.

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

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

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

4 Um olhar analítico e metodológico: o encontro da teoria com a prática

Esta pesquisa-ação qualifica-se como descritiva e analítica, do tipo diagnóstico, com o propósito de identificar os níveis de leitura, o gosto pela leitura de textos literários, bem como sua influência e contribuição na formação do hábito de leitura para além dos muros da escola. Realizada em estreita associação com uma ação baseada em um problema coletivo em sala de aula, na qual o pesquisador e os participantes buscam chegar a uma resolução. Dessa forma, com embasamento teórico, focamos especialmente na intervenção da prática de leitura dos alunos, por meio de atividades ocorridas nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, em concordância com Cosson (2014, p. 51), utilizamos estratégias de ensino que partiram da sequência didática básica do letramento literário na escola, embasada no método recepcional teorizado por Bordini e Aguiar. Essas estratégias se apoiam em quatro etapas: motivação, que prepara o aluno para "entrar" na história; introdução, que apresenta o autor e a obra; fase de leitura, na qual é feito o reconhecimento da leitura do texto em si; e interpretação, que é responsável pela produção de sentidos.

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

Através da prática docente de aulas de Português para uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série) em uma escola da rede pública municipal, na cidade de Lajedo-PE, constatou-se que o público investigado, que se pretendia "letrar", era composto por indivíduos não leitores, desestimulados pelo hábito da leitura, principalmente a leitura literária. Esses alunos apresentavam distorção escolar idade/série, caracterizada por um atraso de mais de 2 anos na escolaridade, não estando todos completamente alfabetizados, e sendo seguidores das determinações e propostas da unidade de ensino que nem sempre trazem experiências bem-sucedidas na formação de uma "comunidade de leitores".

4.2 Descrição metodológica da pesquisa

O processo metodológico do projeto em questão foi dividido em três passos. A princípio, como pré-atividade para conhecer melhor os sujeitos participantes da pesquisa e no intuito de solidificar também as características da proposta de intervenção, como primeiro passo foi realizado uma investigação do perfil de leitor discente, por meio de questionário no qual se estudou uma determinada população, além da realização de entrevistas com cinco professores de Português, uma coordenadora pedagógica e uma professora exercendo a função de "bibliotecária", para investigação da visão de leitura desses profissionais que dão suporte no incentivo e promoção à leitura no ambiente escolar.

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

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

5. Análise dos efeitos da intervenção didática em sala de aula: (re)significação da leitura e do letramento literário discente

A seguir, explicitaremos alguns dados interpretativo-analíticos da evolução de leitura e do letramento literário, bem como os resultados alcançados na intervenção. Nos **gráficos 1 e 2**, abaixo, há a comparação de livros lidos no período entre março e dezembro de 2018, de forma individual e coletiva, realizadas durante as atividades de intervenção didática. É preciso frisar que a dificuldade de leitura e escrita foi diagnosticada como um dos maiores problemas no início da pesquisa. Diante disso, importa salientar, citando Magnani (2001), que “a falta de hábito de

leitura tem sido apontada como umas das causas do fracasso escolar e, em consequentemente, do seu fracasso como cidadão”, sendo implícito nessa afirmação que a leitura tem a função de transformação crítica e social do aluno³.

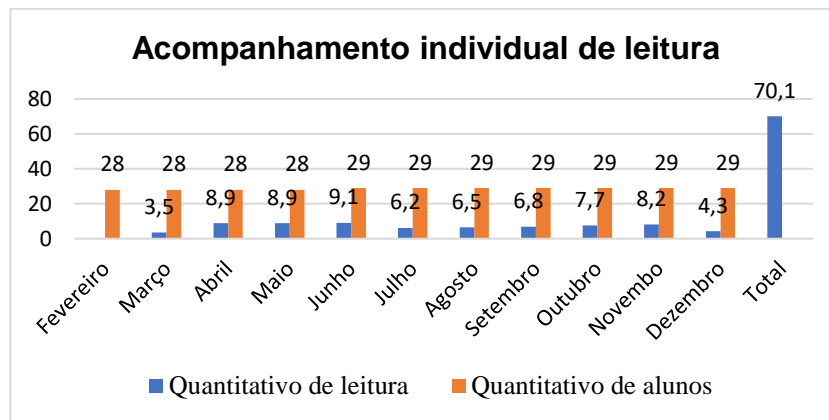


Gráfico 1: Acompanhamento individual de leitura.

A quantidade de livros lidos por aluno, em média, foi de 70 obras durante o ano atual, com variação de 8 a 16 páginas por obra. Essas obras eram mais lúdicas e ilustradas, adequadas ao público-alvo, que na maioria não tinha interesse pela leitura e precisava ser estimulado a se envolver. Por exemplo, no mês de março, que teve o menor número de leituras, alguns alunos leram entre 3 ou 4 livros, o que equivale a cerca de 1 livro por semana. Já em junho, a média de leitura foi de aproximadamente 2 livros por semana, totalizando entre 8 e 9 livros. É importante destacar que as leituras eram realizadas tanto na escola, com o acompanhamento do professor, no espaço da sala de leitura e na sala de aula, como também eram incentivadas a ocorrer no ambiente familiar.

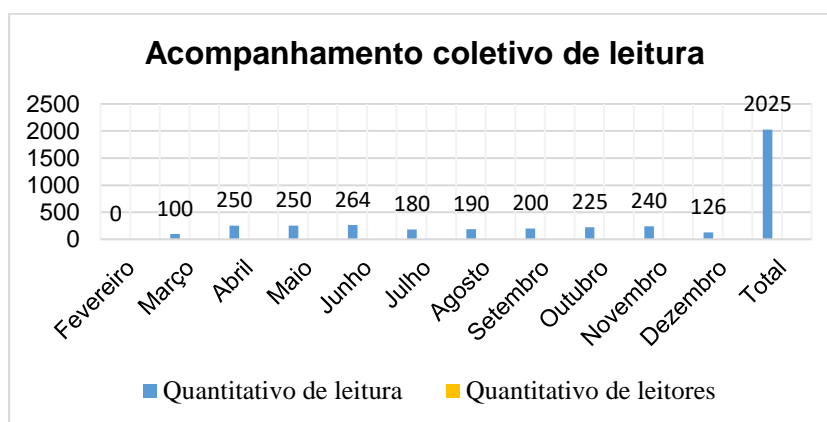


Gráfico 2: Acompanhamento coletivo de leitura.

³ Todos os dados apresentados em gráficos e tabelas neste artigo foram coletados e tratados pelos autores.

Podemos analisar que o mês de fevereiro foi o mês de diagnóstico, e, portanto, não houve trabalhos com livros. Apenas foram apreciados pequenos textos para diagnosticar o nível de leitura, escrita e letramento literário, bem como o interesse dos alunos pela atividade de leitura. A partir de março, começamos a incentivar a prática de leitura, que foi evoluindo gradualmente, e concluímos o projeto com um total de 72 obras lidas. Ao multiplicar esse número pelo total de participantes da pesquisa, resultou em 2025 leituras realizadas durante o período letivo de 2018, como mostrado no gráfico 2. Isso contribuiu de forma positiva para alcançar os objetivos quantitativos e qualitativos da intervenção.

Destacamos que nossa proposta foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa. Nas primeiras atividades, realizamos um procedimento de diagnóstico para identificar se os alunos liam, se gostavam de ler, se eram alfabetizados e como liam, conforme descrito na metodologia da proposta de intervenção.

Após identificar o problema a ser abordado, concentramos nossas primeiras atividades em despertar a motivação dos alunos em relação à leitura. Nesse sentido, nos baseamos inicialmente na sequência básica proposta por Cosson (2014, p. 54) em seu livro "Letramento Literário: Teoria e Prática". Segundo o autor, "o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação", e nós, como professores, buscamos estabelecer esse contato intrínseco com obras relacionadas à realidade dos alunos, explorando a falta de interesse pela leitura e as possíveis mudanças que ela poderia trazer para suas vidas pessoais.

Em seguida, apresentamos obras literárias de diferentes gêneros (contos, fábulas, romances, lendas) para que os alunos tivessem seus primeiros contatos com a leitura literária e pudessem reinterpretar as histórias. A partir desse momento, destacamos a importância de intervir na forma como eles liam e como percebiam a literatura. Juntos, traçamos um plano e surgiu a proposta de criar um varal literário com livros para que todos pudessem ler. Essa proposta foi aprovada tanto pela equipe gestora quanto pelos alunos.

Como sequência de atividades, os alunos realizavam leituras e eram acompanhados mensalmente através de fichas de empenho elaboradas pelo professor para analisar a evolução dos aspectos essenciais para a formação de um leitor crítico e literário. Além disso, os alunos tinham que avaliar se gostaram ou não dos livros lidos a partir de uma ficha específica do aluno (apêndice) e compartilhar o sentido da história oralmente com os colegas, a fim de despertar o

interesse dos demais leitores.

Acordado, inicialmente, que todos os alunos lessem todas as obras das sacolas ao longo do ano letivo, totalizando trinta obras, percebeu-se que o interesse ultrapassou as paredes da sala de aula, e novas estratégias foram implementadas para dar continuidade ao processo de letramento literário, como empréstimos de livros, cópias de obras, cadastro em outras bibliotecas, entre outros. Isso resultou em um total de setenta obras lidas e na realização de uma peça teatral, conforme mencionado anteriormente no capítulo.

A seguir, discutimos os resultados obtidos por meio do acompanhamento mensal e individual dos alunos no que diz respeito à leitura e ao letramento literário. Essa avaliação foi realizada por meio de atividades de leitura e escrita em sala de aula. É importante destacar que, embora tivéssemos um número considerável de alunos alfabetizados, o que não significa que eram leitores, constatou-se que o número de leitores era ínfimo antes de iniciarmos as propostas do projeto de intervenção.

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

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

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

Conforme apresentado na **tabela 1**, que acompanha a leitura de alunos alfabetizados e não alfabetizados com distorção idade/ano, foi observado, em comparação com o que é mostrado no **gráfico 3**, que desde o início do ano, dois alunos não conseguiam ler pequenos textos de diferentes gêneros com autonomia. Esses alunos não conseguiram progredir nesse aspecto específico do item 1 devido a distúrbios de aprendizagem e problemas psicológicos, que foram constatados por laudos de profissionais da área. Como resultado, esses alunos foram retidos no ciclo escolar, pois não puderam ser devidamente alfabetizados.

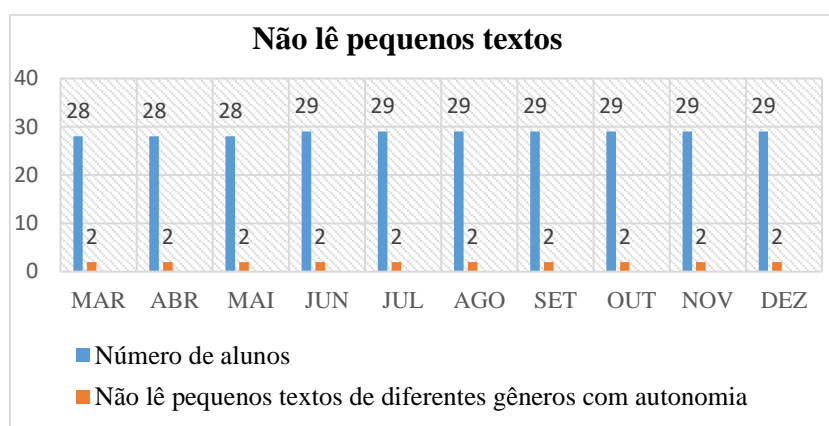


Gráfico 3: Não lê pequenos textos de diferentes gêneros com autonomia.

Analisando o item 2 da tabela de acompanhamento de leitura, foi possível identificar, de acordo com o **gráfico 4**, que 100% da turma avaliada não compreendia os textos que liam de diferentes gêneros no início da pesquisa. Isso talvez justifique algumas respostas anteriores, pois se os alunos não eram incentivados a ler, provavelmente não conseguiriam compreender nem mesmo o significado explícito dos textos. No entanto, ao longo da intervenção, esses dados foram progredindo gradualmente, e apenas dois alunos não conseguiram atingir a meta desejada de leitura.

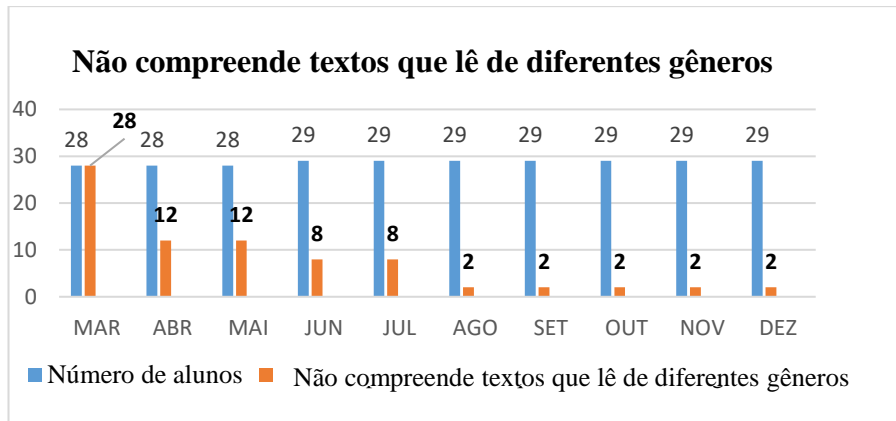


Gráfico 4: Não compreende textos que lê de diferentes gêneros.

Observando o item três da tabela de leitura, é possível notar, de acordo com o **gráfico 5**, que inicialmente dezoito alunos apenas conseguiam localizar informações explícitas em diferentes gêneros com a introdução da multigenericidade textual. Com o incentivo constante à leitura, esse número foi reduzido para dezesseis, depois aumentou para vinte e finalmente estabilizou em oito alunos.

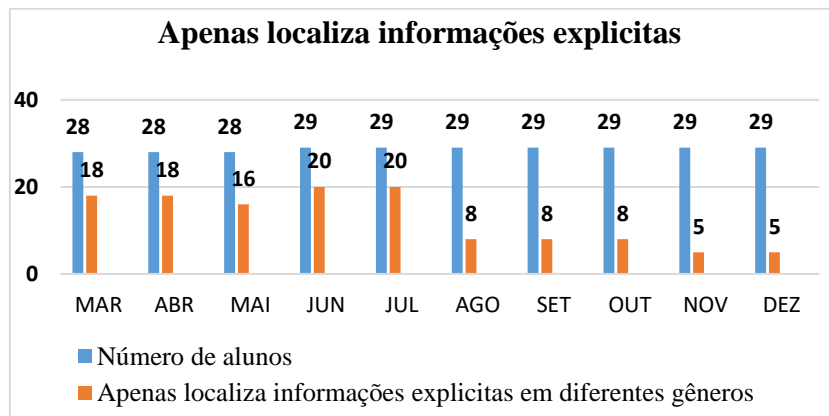


Gráfico 5: Apenas localiza informações explícitas em diferentes gêneros.

No item quatro da tabela de leitura, referente à inserção de informações simples e complexas em textos verbais e não verbais, todos os alunos inicialmente apresentavam dificuldades e não conseguiam atingir o objetivo proposto. A partir do segundo semestre de intervenção, mais especificamente no mês de agosto, observamos um avanço significativo nesse aspecto. Vinte estudantes conseguiram inserir informações simples e complexas em textos verbais e não verbais, e alcançamos um total de vinte e três alunos que obtiveram sucesso nesse item (ver o **gráfico 6**).

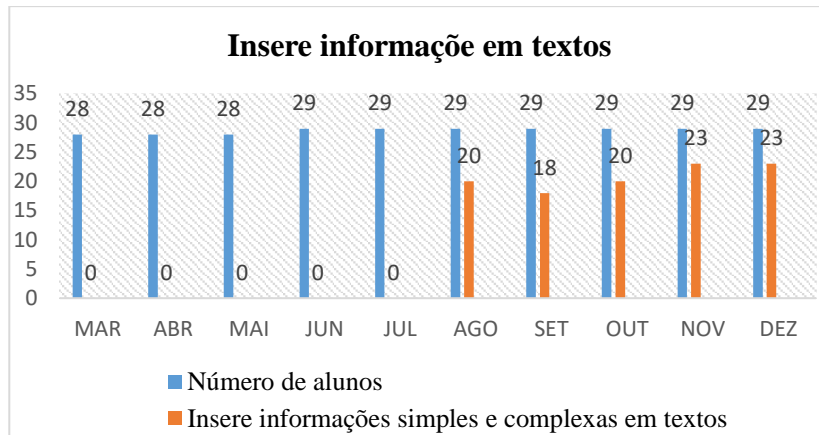


Gráfico 6: Inserir informações simples e complexas em textos não verbais, verbais ou que conjugam as duas linguagens.

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

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

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

Fonte: dados coletados pelos autores (2018)

No quesito 1 da **tabela 2**, no **gráfico 7**, podemos perceber que no começo da pesquisa-ação todos os investigados apresentavam dificuldade de interagir com

textos poéticos ouvidos/lidos (poemas, quadras, fábulas, contos de fada etc.), gradativamente esse número foi melhorando e concluímos a intervenção com apenas dois alunos apresentando dificuldades nesse quesito do letramento literário.

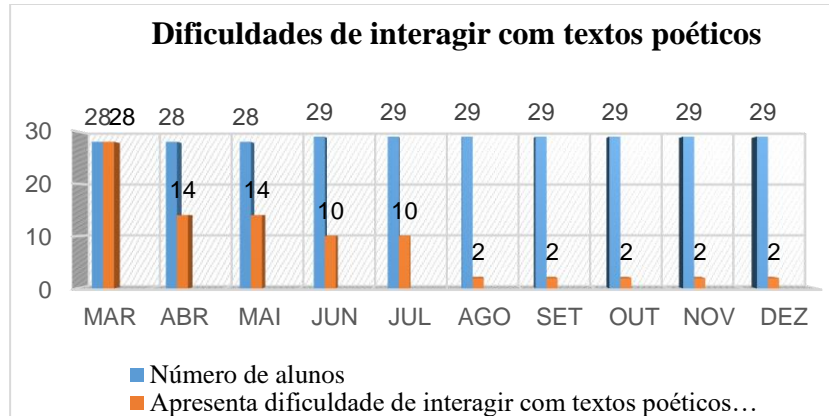


Gráfico 7: Apresenta dificuldade de interagir com textos poéticos ouvidos/lidos (poemas, quadras, fábulas, contos de fada etc.).

No item 2 de avaliação, da tabela 2, foi diagnosticado no mês de março que nenhum estudante recontava oralmente textos poéticos ouvidos/lidos em verso e prosa. Em abril, dezoito alunos não dominavam essa habilidade de oralidade textual literária, com a inserção de textos mais complexos. Esse número subiu para vinte e concluímos a intervenção com apenas dois alunos com deficiência para recontar textos ouvidos ou lidos (**gráfico 8**).

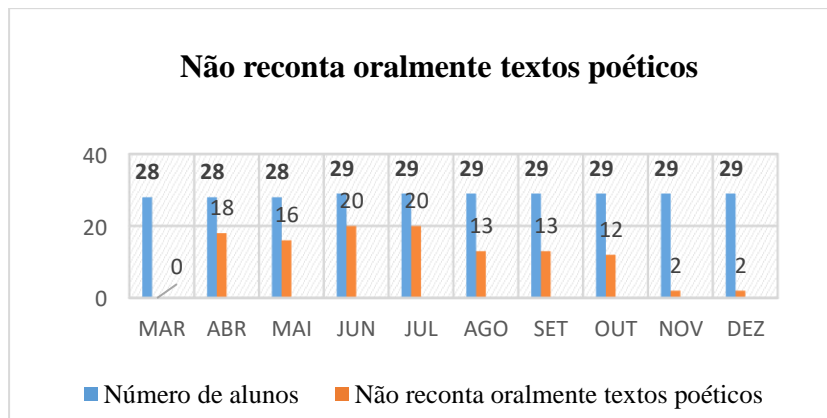


Gráfico 8: Não reconta oralmente textos poéticos ouvidos/lidos em verso e prosa.

Quanto ao ponto 3, de letramento literário, no item de compressão dos elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário, conforme **gráfico 9**, não conseguimos alcançar dados relevantes no primeiro semestre, e

apenas dezesseis alunos atingiram a compreensão de elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário.

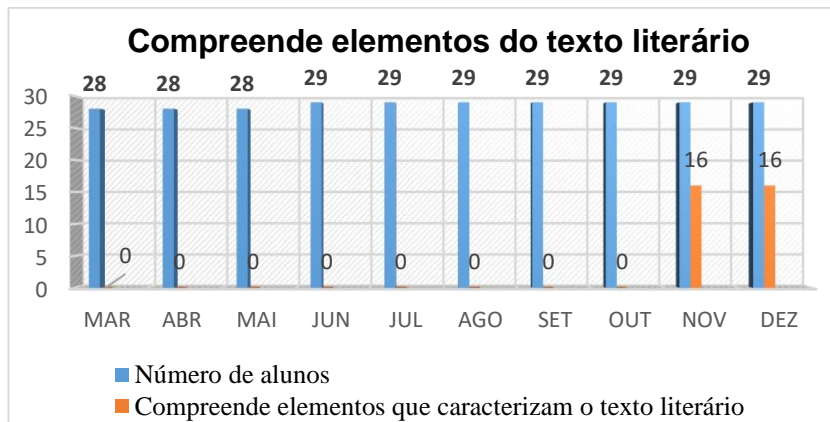


Gráfico 9: Compreende os elementos linguísticos e estilísticos que caracterizam o texto literário.

No item 4 de acompanhamento do letramento literário, inicialmente nenhum discente estabelecia relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos. Apenas no segundo semestre, detectamos que quinze participantes conseguiram estabelecer relação culminando na intervenção com doze alunos dominando esse aspecto (**ver gráfico 10**).

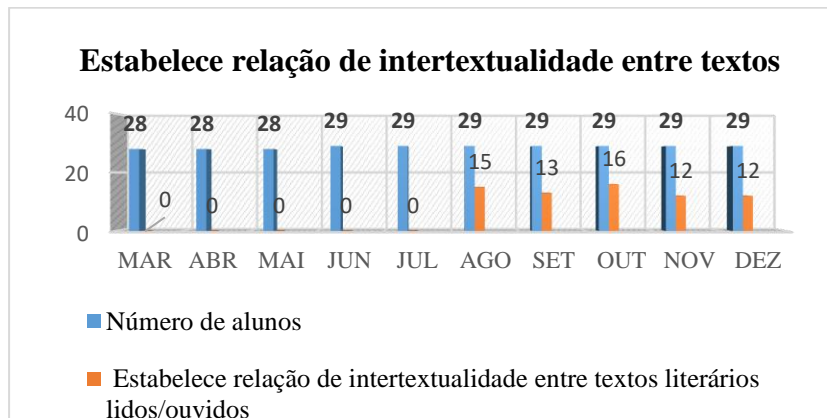


Gráfico 10: Estabelece relação de intertextualidade entre textos literários lidos/ouvidos.

Durante a análise, refletimos sobre a implementação do projeto das Sacolas Literárias, bem como os resultados obtidos por meio dessa intervenção. Destacamos pontos problemáticos específicos e confrontamos os resultados em tabelas e gráficos, incentivando a reflexão com base nos textos de Tzvetan Todorov (2009), que nos fez refletir sobre o ensino de leitura nas escolas e a importância de

se focar no sentido da literatura, em vez de apenas em suas estruturas formais.

É importante lembrar que o projeto de leitura é apenas uma ferramenta para os professores, assim como as diversas teorias literárias, que devem ser complementares entre si, conforme Todorov (2009), a fim de promover o ensino de leitura e literatura que busque prioritariamente o sentido, despertando o interesse dos alunos em explorar os mundos possíveis que elas oferecem e, acima de tudo, aproximando os alunos leitores da aprendizagem.

6 Considerações Finais

A pesquisa realizada teve como tema o letramento literário como instrumento para a formação de leitores críticos. Os objetivos foram discutir a proposta de pesquisa-ação, baseada na concepção da leitura como elemento fundamental para o desenvolvimento do raciocínio e da interpretação dos alunos por meio do letramento literário, que visa promover o contato dos alunos com textos literários.

Os resultados obtidos com a implementação dessa intervenção visavam indicar uma estratégia para formar leitores críticos, por meio de uma abordagem atrativa, prazerosa e libertadora da leitura literária, em uma turma de quinto ano de Língua Portuguesa da rede pública. Essa abordagem tinha como objetivo desenvolver o hábito de leitura nos alunos e ampliar seu senso crítico em relação a determinadas questões, influenciados pelos significados e estruturas construídos ao longo do processo de transformação social e individual nesse nível de ensino.

Ao final da pesquisa-ação, constatamos que os materiais didáticos comumente utilizados pela escola pesquisada, como livros e manuais, não proporcionam uma prática de letramento adequada para a formação de um leitor competente. Portanto, é necessário que o professor intervenha, tendo uma visão que vá além das atividades e suportes oferecidos pela escola, os quais limitam o desenvolvimento dos alunos.

Apoiados em estudos sobre leitura e letramento literário, desenvolvemos uma proposta que conseguiu despertar o interesse da maioria dos alunos em relação à leitura e à literatura. No entanto, é importante destacar os desafios e dificuldades enfrentados ao longo desse processo. Nem tudo foram flores, encontramos espinhos, como a grande dificuldade de trabalhar a leitura sem os recursos

adequados e a árdua tarefa de formar leitores críticos devido à falta de incentivo à leitura por parte dos alunos ou à falta de meios disponibilizados pela escola para essa prática.

Além disso, é necessário ressaltar a falta de apoio concreto por parte da escola, que muitas vezes deixa o professor de língua portuguesa sem recursos e o coloca como o "único" responsável por estimular a leitura. No entanto, essa é uma tarefa que deve ser realizada em conjunto com as demais disciplinas do currículo, com a participação dos pais e com o incentivo da sociedade como um todo.

Apesar dos obstáculos enfrentados ao longo do processo, ao analisarmos as atividades realizadas durante o ano letivo de 2018, constatamos que a proposta gerou resultados positivos. Os alunos demonstraram respostas satisfatórias, refletindo o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa. Muitos estudantes mostraram-se sedentos e ávidos pela leitura e sua continuidade, evidenciando que o prazer proporcionado por essa ação, especialmente no âmbito literário, não fazia parte do cotidiano da maioria deles.

No entanto, a escola, como principal responsável pela promoção da cultura de leitura, nem sempre está atenta a essa realidade. Ao negligenciar a possibilidade de um contato genuíno com a leitura literária devido ao uso de técnicas ineficazes, a escola está negando um direito fundamental dos alunos como seres humanos: o direito à fruição, ao prazer estético e à humanização, como destacado por Candido (2011) e a BNCC (2018), além de não alcançar seu potencial transformador.

Percebeu-se, ainda, que o ambiente escolar tem formado tanto leitores alfabetizados quanto não leitores, deixando de cumprir uma de suas principais funções, que é formar leitores com habilidades de leitura, o que é considerado fundamental. Além disso, buscou-se esclarecer os conceitos discutidos por meio das análises apresentadas. Apesar dos desafios enfrentados, foi possível, por meio da experiência vivenciada, conduzir os alunos a avançarem e desenvolverem habilidades de leitura, compreensão e interpretação, competências indispensáveis para a efetiva capacidade leitora.

Ao analisar os dados, conceitos e concepções de leitura, percebeu-se que a persuasão perpassa diferentes formações discursivas, sendo responsabilidade da escola incentivar a leitura para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem ao longo da formação escolar dos alunos.

Dessa forma, concluir este trabalho significa apenas encerrar a reflexão

realizada em poucas páginas, uma vez que muitos aspectos ainda poderiam ser considerados. Como afirmou Freire (1998):

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

Portanto, o propósito desta discussão não é apresentar soluções ou conclusões definitivas, mas sim provocar reflexões sobre a prática educacional e os obstáculos enfrentados, a fim de explorar novas perspectivas para o ensino da leitura.

Referências

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

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

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

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

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

CANDIDO, Antônio. “O direito à literatura”. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2011.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 5. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

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

SOARES, Magda. Letramento: *como definir, como avaliar, como medir*. In: SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a, p. 61-125.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998b.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMe, 1998.

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

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