

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CAMPUS CAJAZEIRAS

ESDRAS DO NASCIMENTO RIBEIRO

OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E O ENSINO DE LITERATURA NA TURMA
DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAJAZEIRAS – PB

2016

ESDRAS DO NASCIMENTO RIBEIRO

OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E O ENSINO DE LITERATURA NA TURMA
DO 7º DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PORFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, área de concentração ‘Linguagens e Letramentos’, linha de pesquisa ‘Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes’.

Orientador: Professor Dr. Elri Bandeira de Sousa

CAJAZEIRAS – PB

2016

ESDRAS DO NASCIMENTO RIBEIRO

OS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM E O ENSINO DE LITERATURA NA TURMA
DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, área de concentração ‘Linguagens e Letramentos’, linha de pesquisa ‘Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes’.

Aprovado em ____ / ____ / ____

Elri Bandeira de Sousa, Doutor (UFCG)
Orientador

Manoel Freire Rodrigues, Doutor (UERN)
Examinador Externo

Marcílio Garcia de Queiroga, Doutor (UFCG)
Examinador Interno

Lígia Regina Calado de Medeiros, Doutora (UFCG)
Examinador Suplente

Dedico este trabalho à minha família que sempre esteve ao meu lado, dando-me apoio durante toda a minha vida e aqueles que contribuíram para que meu sonho se tornasse real, mesmo quando me parecia impossível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pelo dom da vida, por me dar coragem e força para enfrentar os desafios da vida.

Aos meus pais, José Antônio e Maria Francisca, que sempre me apoiaram e incentivaram meus estudos, proporcionando-me a sua maneira incentivo para seguir em busca dos meus objetivos.

À minha tia, Francisca Chiquinha, minha segunda mãe, por ter me apresentado quando criança esse universo fantástico da literatura infanto-juvenil, repleto de criaturas magníficas e encantadoras, por meio de suas contações de histórias.

Ao meu irmão, Romário Ribeiro, que sempre esteve disponível para me ajudar quando eu precisava viajar a Cajazeiras – PB, para assistir as aulas do mestrado.

Aos meus amigos, companheiros de estrada e colegas de mestrado, Erdenia Alves Santos, Tânia Maria Dias Félix e Jader Macedo Nobre, os quais tive a honra de partilhar momentos incríveis que tornaram essa caminhada muita mais agradável.

A todos os colegas de mestrado que contribuíram para o enriquecimento do curso através do compartilhamento de suas experiências.

Ao amigo, Robério Nobre, pessoa especial, a quem eu tive a grata felicidade de conhecer durante esse percurso da minha vida.

Ao meu orientador, professor Elri Bandeira, a quem sou enormemente grato por ter aceitado o desafio e acreditado na minha capacidade.

Aos membros da banca, Prof. Manoel Freire, Prof. Marcílio Garcia e a Profa. Lygia Calado, pelas contribuições para melhoria do meu trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS / UFCG – Cajazeiras – PB, que compartilharam seu conhecimento conosco e contribuíram para minha formação enquanto profissional docente.

À gestão pedagógica, as professoras (Nádia e Lorena) e aos alunos do 7º ano da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Adauto Bezerra.

Enfim, a todos que me apoiaram e me incentivaram para que eu pudesse alcançar essa vitória, que sempre foi algo com o qual sonhei.

A CAPES, pelo suporte financeiro da pesquisa.

Muito Obrigado!

“As pessoas sem imaginação
podem ter tido as mais imprevistas aventuras,
podem ter visitado as terras mais estranhas.

Nada lhes ficou. Nada lhes sobrou.
Uma vida não basta apenas ser vivida:
também precisa ser sonhada”.

(Mário Quintana)

RESUMO

O presente estudo detém-se a discutir o ensino de literatura infanto-juvenil a partir da perspectiva do letramento literário, no intuito de contribuir para a elaboração e/ou reformulação de práticas pedagógicas que corroborem com a formação do leitor literário. O ensino de literatura contribui profundamente para a formação integral do sujeito. Portanto, pensar em atividades de leitura literária elaboradas a partir da perspectiva do letramento literário, auxiliará na formação social e cognitiva desse indivíduo, implicando diretamente no desenvolvimento de habilidades de argumentação crítica, fazendo-o se reconhecer e compreender o mundo a sua volta. Dessa forma, o letramento literário compreende práticas de leitura literária, as quais exercem uma função social e colaboram para a formação de um leitor literário independente. A pesquisa realizada nesta dissertação teve como público alvo de investigação os alunos do 7º ano do ensino fundamental, bem como seus respectivos professores de Língua portuguesa, integrantes da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Adauto Bezerra, localizada na cidade Crato – Ceará. O estudo apresenta, ainda, como objetivo, o intuito de compreender quais são os motivos que levam os alunos do 7º ano do ensino fundamental a apresentarem uma resistência a uma experiência leitora com o texto literário. Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de caráter descritivo, pautada nos princípios qualitativos e quantitativos. A título de embasamento teórico do estudo foram realizadas leituras acerca de temáticas relativas à leitura, ao letramento e ao ensino de literatura, desenvolvidos pelos seguintes autores: Aguiar (1979; 1988; 2011), Bamberger (1977), Bakhtin (1992; 2002), Cereja (2005), Coelho (2010), Colomer (2007), Cosson (2014), Kleiman (1993; 1995; 2004), Lajolo (1982; 1988; 2000; 2009); Soares (1999; 2000; 2006); Street (2014); Zilberman (2008), dentre outros. Ao final da discussão, apresentamos uma proposta de trabalho com a leitura literária a partir da perspectiva do letramento literário. Tal proposta se configura em uma oficina de leitura a partir da utilização dos contos dos irmãos Grimm, encontrados na obra de sua autoria, o clássico alemão da Literatura Infanto-Juvenil universal, *“Kinder und Hausmärch”* (Contos maravilhosos infantis e domésticos). Por fim, concluímos que o ensino de literatura sob a perspectiva do letramento literário contribui significativamente para a formação do leitor literário e que a aparente resistência à leitura da literatura apresentada pelos alunos do 7º ano, suscitada neste estudo, é na verdade uma recusa às atividades de leitura sem sentido, desmotivadoras, que na maioria das situações partem do uso do livro didático, apresentando-se pouco atrativas para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Palavras-chave: Letramento Literário. Literatura Infanto-Juvenil. Leitura Literária.

ABSTRACT

This study has to discuss children's literature teaching from the perspective of literary literacy, in order to contribute to the development and / or reformulation of pedagogical practices in support of the formation of the literary reader. The teaching of literature deeply contributes to the integral formation of the subject. So think of literary reading activities designed from the perspective of literary literacy, assist in the social and cognitive training of this individual, implying directly in the development of critical reasoning skills, making him recognize and understand the world around them. Thus, the literary literacy comprises literary reading practices, which perform a social function and collaborate for the formation of an independent literary reader. The research in this thesis was to research the target audience the students of the 7th grade of elementary school, as well as their portuguese language teachers, members of the Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Aduino Bezerra, located in Crato city - Ceará. The study also presents the objective, in order to understand what are the reasons that lead students of the 7th grade of elementary school to present a resistance to a reader experience with the literary text. In this sense, the research is characterized as a case study, descriptive, based on qualitative and quantitative. As a theoretical basis of the study were performed readings about topics related to reading, literacy and literature teaching, developed by the following authors: Aguiar (1979; 1988; 2011), Bamberger (1977), Bakhtin (1992; 2002), Cereja (2005), Coelho (2010), Colomer (2007), Cosson (2014), Kleiman (1993; 1995; 2004), Lajolo (1982; 1988; 2000; 2009); Soares (1999; 2000; 2006); Street (2014); Zilberman (2008), among others. At the end of the discussion, we present a proposal to work with literary reading from the perspective of literary literacy. This proposal is set in a reading workshop from the use of the tales of the Brothers Grimm, found in the work of his own, the German Classic Literature Children and Youth universal, "*Kinder und Hausmärch*" (Children's and Household Tales wonderful). Finally, we conclude that the teaching of literature from the perspective of literary literacy contributes significantly to the formation of the literary reader and the apparent resistance reading of the literature presented by the students of the 7th year, raised in this study, it is actually a refusal to reading meaningless activities, demotivating, which in most situations depart from the use of textbooks, appearing unattractive to arouse student's.

Key-words: Literacy Literary. Children and Youth Literature. Literary reading.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 A LEITURA LITERÁRIA E SUA RELAÇÃO COM O LEITOR INFANTO-JUVENIL.....	13
2.1 Leitura: algumas considerações.....	13
2.2 A formação do leitor infanto-juvenil.....	20
2.3 O papel do professor na formação do leitor literário e suas possibilidades de mediação.....	29
2.4 O texto literário na sala de aula: repensando perspectivas.....	34
3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LITERATURA.....	40
3.1 Construindo o conceito de letramento.....	40
3.2 O letramento literário.....	45
3.3 Literatura e ensino.....	50
3.4 Literatura infanto-juvenil: uma abordagem centrada no letramento literário.....	55
4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	63
4.1 A instituição e seus sujeitos.....	63
4.2 A natureza da pesquisa.....	65
4.3 Análise dos questionários dos alunos.....	69
4.4 Análise dos questionários dos professores.....	79
5 O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DOS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM.....	84
5.1 Os irmãos Grimm e seus contos.....	84
5.2 A seleção das obras.....	87
5.3 O método da sequência básica.....	90
5.3.1 A motivação.....	91
5.3.2 A introdução.....	92
5.3.3 A leitura.....	93
5.3.4 A interpretação.....	94
5.4 Oficina de leitura – “Era uma vez... A hora do conto”.....	95
5.4.1 Justificativa.....	95

5.4.2 Objetivos.....	96
5.4.3 Desenvolvimento.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
ANEXOS.....	110
ANEXO A.....	111
ANEXO B.....	112
ANEXO C.....	113

1 INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na linha de pesquisa **“Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes”** do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG / *Campus* de Cajazeiras – PB. O PROFLETRAS visa capacitar professores da rede pública, em nível de ensino fundamental, no intuito de promover uma melhoria na qualidade de ensino dessa etapa da educação básica, com o objetivo de aumentar o grau de proficiência desses alunos no que tange às habilidades referentes à leitura e a escrita.

O presente trabalho intitulado de “Os contos dos irmãos Grimm e o ensino de literatura na turma do 7º ano do ensino fundamental”, discute questões relacionadas ao ensino de literatura, a formação do leitor literário, bem como à leitura do texto literário, a partir da perspectiva do letramento.

O objetivo geral desta pesquisa foi compreender quais são os motivos que levam o 7º ano do ensino fundamental a apresentarem uma resistência a uma experiência leitora com o texto literário.

Já os objetivos específicos compreendem os seguintes:

- 1) Verificar quais são as implicações da leitura literária em relação à formação do leitor infante-juvenil.
- 2) Discutir o letramento literário como prática social fundamental à inserção do indivíduo no mundo letrado e sua relação com a literatura infante-juvenil.
- 3) Propor a prática do letramento literário no trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula.
- 4) Elaborar uma oficina de leitura na perspectiva do letramento literário.

O estudo aqui apresentado, ciente das dificuldades enfrentadas pelo processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, discorrerá acerca das problemáticas com as quais o ensino de literatura, no nosso caso, durante a etapa do ensino fundamental, tem encarado. Visto que, a escassez da leitura literária na escola tem aumentado, discutiremos sobre as práticas de letramento literário no intuito de encontrarmos estratégias que aproximem o texto da vida dos estudantes, desvinculando a ideia de uma leitura associada a exercícios avaliativos ou qualquer outra atividade proposta de maneira arbitrária. Sendo assim, organizamos a dissertação em quatro capítulos.

O primeiro capítulo discute sobre a leitura literária e suas implicações na formação do leitor. Assim, iniciamos a discussão do arcabouço teórico que fundamenta este estudo, discorrendo acerca da definição de leitura a partir da perspectiva defendida por Bakthin (2002) e outros autores, que encaram o ato de ler como uma ação que ultrapassa os limites da mera decodificação de signos linguísticos, ou seja, a prática de leitura é um processo que envolve de maneira interativa o leitor, o texto e o autor.

Por conseguinte, embasado dessa concepção de leitura, passamos a discutir acerca da formação do leitor infanto-juvenil e da importância da leitura literária para a construção do sujeito. Uma vez que, o texto literário proporciona um diálogo entre o leitor e o mundo que o cerca. Cabe à escola em sua prática pedagógica contribuir para que a literatura possa cumprir com sua função de agente transformador do indivíduo, principalmente, quando se refere ao público infantil e juvenil.

Em seguida, dando continuidade ao primeiro capítulo, é discutido sobre o papel do professor na formação do leitor literário e suas possibilidades de mediação, visto que é tarefa do docente criar condições adequadas para que o processo de mediação entre a leitura e o leitor possa se efetivar de modo significativo. De acordo com Amarilha (2005, p.69) “a literatura pode se transformar em experiência de mediação entre o que se é e o que se poderá ser”, dessa forma, o texto literário transforma a realidade a partir do momento em que o leitor incorpora em seu universo a fantasia, sonhos e desejos, fundindo o real e o irreal, construindo, assim o sentido do texto. Por fim, discorremos sobre novas posturas de se trabalhar a leitura literária, evitando uma perspectiva tradicional, conteudista e arraigada a aspectos avaliativos.

O segundo capítulo discutirá a articulação entre o letramento e o letramento literário, bem como sua relação com o ensino de literatura, no nosso caso destinado à criança e ao jovem. Nesse sentido, o letramento é visto como uma prática social situada em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, enquanto, que o letramento literário é compreendido como um evento social que leva em consideração a interação entre o leitor e o autor para a construção de sentido do texto literário.

O terceiro capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo. Assim, a pesquisa foi realizada tendo como público-alvo os alunos do 7º ano do ensino fundamental e seus respectivos professores de Língua

Portuguesa, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Adauto Bezerra, instituição pública de ensino, de esfera estadual, localizada na cidade de Crato – Ceará.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, de caráter descritivo, pautada em princípios qualitativos e quantitativos. Neste estudo, buscamos descrever as causas que levam os leitores do 7º ano do ensino fundamental a apresentarem uma resistência a uma experiência leitora com o texto literário, a partir da coleta de dados levantados através da observação das aulas de Língua Portuguesa e das informações colhidas com a resolução dos questionários aplicados tanto aos alunos quanto aos professores.

O quarto e último capítulo detém-se a expor a proposta de intervenção sugerida como uma possível maneira de trabalhar a leitura do texto literário embasado nos preceitos do letramento literário. O ponto central da intervenção aqui proposta constitui-se na produção de uma oficina que elaboramos como sugestão para o trabalho com a leitura da literatura infanto-juvenil sob a lógica do letramento literário. Essa oficina fundamenta-se na estratégia de “Sequência Básica” sugerida por Cosson (2014) em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*. E parte da utilização dos contos reunidos e compilados pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, encontrados na obra de sua autoria, o clássico alemão da Literatura Infanto-Juvenil universal, “*Kinder und Hausmärch*” (Contos maravilhosos infantis e domésticos).

Para fundamentarmos o estudo realizado e a análise das informações obtidas através da pesquisa nos respaldamos nos estudos sobre leitura, letramento e literatura desenvolvidos pelos seguintes autores: Aguiar (1979; 1988; 2011), Bamberger (1977), Bakhtin (1992; 2002), Cereja (2005), Coelho (2010), Colomer (2007), Cosson (2014), Kleiman (1993; 1995; 2004), Lajolo (1982; 1988; 2000; 2009); Soares (1999; 2000; 2006); Street (2014); Zilberman (2008), dentre outros.

Ao final da discussão, concluímos que o ensino de literatura sob a perspectiva do letramento literário contribui significativamente para a formação do leitor literário e que a aparente resistência à leitura da literatura apresentada pelos alunos do 7º ano, suscitada neste estudo, é na verdade uma recusa às atividades de leitura sem sentido, desmotivadoras, que na maioria das situações partem do uso do livro didático, apresentando-se pouco atrativa para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

2 A LEITURA LITERÁRIA E SUA RELAÇÃO COM O LEITOR INFANTO-JUVENIL

A leitura do texto literário configura-se de modo especial, sobretudo, devido ao seu caráter peculiar presente nessa modalidade de texto. Sabemos que é consenso de muitos estudiosos a dificuldade de distinguir com exatidão os aspectos característicos do texto literário que o diferenciam dos demais textos. No entanto, podemos destacar que a leitura literária em seu cerne questiona a significação, buscando o sentido da palavra, perseguindo o valor mutante e mutável desta, a qual, direcionada por meio do seu caráter estético, despreza o sentido literal e valoriza o que está subjacente e implícito, surpreendendo-se com a originalidade e a força criativa, identificando desse modo no texto a existência da condição humana.

A literatura, enquanto manifestação do homem, merece lugar entre as práticas culturais de nossa sociedade. Desse modo, é preciso garantir espaço para sua atuação no ambiente escolar. Ao longo do tempo os motivos que valorizaram e transformaram a literatura em instrumento de formação do sujeito, modificaram-se. E, por conseguinte, a função social assumida por ela também se transformou de uma época para outra. Contudo, vale ressaltar que a literatura é, antes de tudo, arte e, portanto, independentemente do que façamos ou de que forma repercutirá no meio social, sua origem sempre será um ato de criação artística.

2.1 Leitura: algumas considerações

Ao pensarmos na definição do que seja leitura, automaticamente nos remetemos à ideia de capacidade ou aptidão para decodificar letras, palavras e/ou frases que constituem um texto escrito. Num segundo momento, esse pensamento associa-se à prática da pronúncia correta dessas letras, palavras e frases conforme a norma padrão da Língua Portuguesa. Para Martins (1986, p.07), é inegável a existência de uma relação explícita entre o ato de ler e a escrita; desse modo “o leitor é visto como um decodificador”. Contudo, os estudos sobre a concepção de leitura têm evoluído bastante ao longo das últimas décadas. E, atualmente, o conceito de leitura tem ultrapassado o entendimento da mera decodificação do código escrito. Assim, tem-se percebido que a leitura só acontece de modo efetivo “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver problemas que se nos apresentam – aí então estamos procedendo leituras,

as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 1986, p.17). Sendo assim, podemos evidenciar nesse momento duas concepções clássicas que procuram a seu modo compreender a noção de leitura, são elas, a leitura enquanto processo de decodificação e a leitura enquanto processo de interação.

Na primeira situação, a leitura é compreendida como descoberta do sentido, ou seja, as palavras carregariam um significado e o leitor é visto como um espectador em busca desse sentido que se encontra inerente ao texto. Esse ponto de vista retrata a leitura a partir de uma visão essencialista, a qual defende a ideia da existência de uma essência, cabendo ao leitor a tarefa de buscá-la, capturá-la. Nessa ocasião, a leitura seria resultado do ato de descobrir ou desvendar o sentido que se encontra depositado nas palavras ou signos. Logo, a função do leitor seria a de resgatar esse significado impresso nessas palavras ou signos.

Essa vertente leva em consideração a produção de sentidos do texto tendo como ponto de partida o foco no autor. Ao tomar como princípio essa lógica, a língua é vista como representação do pensamento, e o sujeito, dono absoluto de suas ações e dizeres. Assim sendo, o texto enquanto materialização do pensamento passa a ser compreendido como um produto, lógico, do autor, o que impossibilita a figura do leitor de exercer qualquer ação de construção de sentidos do texto, cabendo-lhe, portanto, o papel de mero espectador das ideias do autor, ou seja, corporificando-se como um ser meramente passivo.

Nessa perspectiva, a compreensão da leitura parte do pressuposto de que o ato de ler configura-se numa atividade de extração das ideias do autor presentes no texto, desconsiderando as vivências de mundo e a carga de conhecimento construída pelo leitor, bem como, a interação entre autor-texto-leitor. Essa postura teórica mantém o foco de atenção no autor e em suas intenções, visto que o sentido está centralizado nele, cabendo ao leitor apenas a tarefa de extrair do texto essas intenções.

Essa visão essencialista da leitura tem sua origem advinda da perspectiva estruturalista que influenciou por muito tempo e ainda influencia o ensino, os estudos sociais, as ciências humanas de modo geral. O estruturalismo percebe a língua como decorrência, o texto como uma estrutura passível de ser dividida em unidades menores, portanto, possíveis de serem analisadas e estudadas em seu funcionamento, além de poderem ser recompostas de forma a reconstruir o objeto

de estudo (o texto). Portanto, ao considerar o signo como integrante de uma estrutura maior e mais completa, significa concebê-lo fora de toda subjetividade, mas apenas como mero instrumento de comunicação, onde o sujeito e sua subjetividade não teriam lugar.

O estruturalismo é uma abordagem teórica de estudo da língua que parte de unidades menores organizadas de modo a comporem a totalidade do texto. Dessa forma, essa corrente de pensamento atribui um valor a cada elemento da língua de acordo com sua relação com o todo. Sendo assim, compreende o sistema linguístico como algo fechado em si, uma vez que desconsidera os fatores histórico e social das práticas exercidas pelo sujeito. Esse posicionamento teórico restringe seu interesse às propriedades da língua, centrando-se nas ações de codificação e normatização do seu funcionamento, pois pretende estabelecer um padrão universal e pretensamente homogeneizador.

No entanto, para efeito de esclarecimento neste trabalho, compreende-se a leitura não somente como um ato de decodificação, mas uma prática que envolve a interação entre o leitor, o texto e o autor, visto que para Bakhtin (2002, p.78-79) ao ler “o indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído e qualquer mudança no interior deste sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual”.

Por sua vez, se tomarmos como fundamento a concepção de língua enquanto estrutura, isto é, considerando-a simplesmente do ponto de vista de um código linguístico, portanto, apenas como um instrumento de comunicação, podemos depreender que o texto é resultado da ação de um emissor que, ao codificar a mensagem, a envia para um destinatário, o ouvinte, que, como responsável por decifrá-la basta-lhe deter o conhecimento do código utilizado.

Em consequência, a ação da leitura exige do leitor total atenção ao texto, enquanto foco, considerando-o linear, posto que, todos os sentidos estariam constituídos no próprio texto, cabendo ao leitor desempenhar a função de reconhecimento dos sentidos nas palavras e estruturas do texto. Nesse sentido, distingue-se da abordagem anterior que concebe ao leitor a função de identificar no texto as intenções do autor. Contudo, ambas as direções, caracterizam o leitor como um sujeito que ao realizar a leitura desenvolve somente uma atividade de reconhecimento e reprodução das ideias contidas no texto.

No segundo caso, verificamos uma ampliação no conceito de leitura, que atualmente não é vista apenas como processo de decodificação, mas engloba a compreensão e a interpretação do signo linguístico. A leitura, nesse contexto, é compreendida como construção de sentido e leva em consideração a relação existente entre os sujeitos, autor e leitor, ambos presentes e ativos dentro do texto. De acordo com Isabel Solé (1998, p.22), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”. Nessa lógica, podemos compreender o ato de ler como um processo resultante da interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto, ou seja, configura-se num tipo de encontro com o autor, que está ausente, mas que se mostra mediado pela palavra escrita. É possível confirmar esse pensamento na fala de Marisa Lajolo (1982) quando ela afirma que:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982, p.59)

Assim, diante dessa ótica, a leitura é entendida como um processo interativo, no qual o leitor, para compreender o que se lê, faz uso dos seus variados conhecimentos, acionando-os e fazendo-os interagir. Desta forma, podemos conceber a leitura, considerando seu caráter interativo, como um processo que se constitui cognitivamente e que põe o leitor frente ao autor do texto, independentemente de sua natureza, deixando marcas, pistas de autoria, de suas intenções, determinantes para a abstração e construção dos possíveis sentidos com o qual o leitor interagiria.

A abordagem interacionista compreende o ensino da língua a partir do processo de interação que se estabelece entre autor/texto/leitor. Nessa perspectiva, a leitura é entendida como um processo que envolve a relação entre aspectos psicolinguísticos, presentes na vivência do leitor durante o ato de ler e nos mecanismos linguísticos, e aspectos psicológicos que perpassam a aquisição da leitura. Tal entendimento sugere que durante a prática da leitura fazemos uso de diversos níveis de conhecimento que, de acordo com Ângela Kleiman (1993), estão

relacionados às operações cognitivas, tais como: a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise, habilidades fundamentais para uma formação competente do leitor.

Essa visão interativa da leitura a concebe como um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Durante esse procedimento interrelacionam-se tanto o texto, imbuído de sua forma e conteúdo, quanto o leitor, carregado de suas expectativas e conhecimentos prévios. Ao desenvolvermos a prática da leitura precisamos, ao mesmo tempo, utilizar com perícia as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. Conseqüentemente, torna-se necessário estarmos envolvidos nos aspectos de previsão e inferência textual contínua, que se fundamentam nas informações proferidas pelo texto e na própria bagagem de vida do leitor. Logo, esse processo permitirá encontrar evidências ou rejeitar tais previsões e inferências mencionadas.

A prática da leitura implica atribuição de sentido(s) ao texto. Desse modo, frente a essa visão interacionista, o ato de ler é visto como uma atividade dialógica, isto é, como já dito anteriormente, um processo interativo que se realiza a partir da relação entre o leitor e o autor, mediado pelo texto, onde ambos encontram-se inseridos num determinado momento sócio-histórico. Conforme as palavras de Paulo Freire (1997, p.11), “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

A proposta de uma leitura crítica e transformadora ancorada na abordagem político-emancipatória tem na figura de Paulo Freire seu principal representante. Os postulados dessa teoria defendem a educação como instrumento capaz de resgatar a democracia social através da alfabetização e conscientização das massas. Assim, as ideias de Paulo Freire criticavam a educação bancária, onde a leitura baseava-se na ação de decifrar o código, desconsiderando o contexto em que o leitor está inserido, bem como, suas vivências cotidianas. Logo, defendia a concepção de leitura a partir de sua relação com as esferas social, histórica e ideológica, sem se restringir a uma prática decodificadora, mas relacionando a leitura a uma conquista social. Desse modo, a democratização da educação pressupõe o aprendizado da leitura e da escrita, práticas fundamentais à formação do leitor.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante (...). Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da

comunicação. E a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capaz de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (FREIRE, 1997, p.29-30).

Em vista disso, o exercício da leitura apresenta-se de maneira ativa, dinâmica e complexa, principalmente devido à grande diversidade de mecanismos cognitivos utilizados pelo leitor durante a construção de sentidos do texto, visto que a leitura “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (TERZI, 2002, p.15). Nesse sentido, compreendemos o texto e o leitor como entidades que se manifestam interativamente durante o processo de significação do texto, tornando-se elementos imprescindíveis para que a real leitura se constitua efetivamente.

Isto posto, junto ao texto e ao leitor podemos destacar a presença de um terceiro elemento que contribui diretamente para a efetivação da leitura, o contexto social, já que a própria leitura é compreendida como uma prática social. Em vista disso, Paulo Freire (1997, p.11) nos alerta que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”, dado que a interação entre leitor e texto é permeada por um dado momento sócio-histórico, o qual determina diretamente o uso da linguagem e a produção de sentido.

A leitura, portanto, em sua configuração rompe com a simples ideia de apropriação de sentidos, pois ela constitui-se em uma atividade de recriação e reconstrução de ideais presentes no texto através das marcas de autoria e pistas deixadas pelo autor. Assim sendo, a concebemos como um processo e não como produto pronto e acabado, pois o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo” (KLEIMAN, 2004, p.36), posto que ele utiliza-se do seu conhecimento de mundo e interage com as ideias presentes no texto para, a partir daí, chegar a uma compreensão. Magda Soares (2000), ao definir o termo leitura afirma que:

Leitura não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduo, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2000, p.18)

Portanto, a concepção de leitura enquanto processo de interação pressupõe que a realização dessa prática não resulta apenas da simples atividade de

decodificação do signo linguístico, mas a toma como um procedimento dinâmico de construção de significados, embasado no conhecimento de mundo que o leitor carrega consigo, bem como, a utilização das formas linguísticas presentes no texto. Nessa lógica, o leitor não assume o papel de mero receptor das informações pertinentes ao texto, mas desempenha a função de coautor, dado que a produção de sentidos atribuídos à leitura acontece à medida que o leitor, no intuito de entender as ideias propostas no texto, desenvolve um papel ativo durante todo esse processo, estabelecendo assim relações entre o conhecimento adquirido antes da leitura do texto e o conhecimento construído a partir da leitura deste.

A leitura, vista por esse prisma, percebe os sujeitos envolvidos nesse processo dialógico como indivíduos ativos que constroem o texto e são construídos por ele, portanto, apresentando um foco de atenção voltado para a inter-relação entre autor-texto-leitor. Nessa lógica, a produção de sentidos de um texto ocorre a partir da relação de interação entre o texto e os seus sujeitos. Assim, podemos compreender a leitura como uma prática interativa de caráter complexo no que diz respeito à produção de sentidos e que se processa através do material linguístico encontrado na superfície do texto, bem como, no modo de organização deste. Desse modo, em concordância com o ponto de vista aqui defendido, merece ressaltar o excerto retirado dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1998, p.69-70)

Destarte, a leitura é uma atividade que considera as experiências e os conhecimentos do leitor, exigindo deste mais que apenas o domínio do código linguístico, pois o texto não se resume a um simples produto da codificação de um emissor, o qual transmitindo a um receptor, passivo, uma mensagem, bastaria a ele dominar o conhecimento do código para decifrá-la. Desse modo, essa concepção ao passo que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos, compreende que o processo de interação ocorre no texto cujo sentido é construído fundamentado não só nas

sinalizações deixadas pelo autor, mas também por meio dos conhecimentos do leitor, que, no momento da leitura, atua ativamente, concordando ou discordando das ideias do autor, ou ainda, completando-as, adaptando-as, uma vez que “toda compreensão é preche de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKTHIN, 1992, p.290).

2.2 A formação do leitor infanto-juvenil

A discussão a respeito da formação de leitores faz-se necessária para que possamos caracterizar esse leitor infanto-juvenil e, assim, sermos capazes de traçar novas possibilidades de trabalho com a leitura, além de desenvolver metodologias possíveis de serem aplicadas no ambiente escolar. Pois, embora o avanço sobre os estudos da leitura sejam evidentes, compreendendo-a não mais como mera ação decodificadora dos signos. Ainda sentimos de forma latente certa carência quanto às pesquisas relacionadas à formação do leitor. O que temos percebido é que quando nos referimos ao acesso à leitura, a escola ainda preserva, em sua grande maioria, uma perspectiva que a concebe como um mecanismo apenas de inserção do indivíduo ao mundo das letras ou contato com os registros escritos e bens culturais da humanidade.

Atualmente, o estudo acerca da formação de leitores tem caminhado em direção de uma nova ótica, isto é, a ideia de que o leitor, independentemente do seu nível de formação, está em constante aprendizagem de leitura. Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988, p. 11) reafirmam esse posicionamento dizendo que “todas as pessoas, desde a infância, são, portanto, leitoras em formação, uma vez que estão constantemente atribuindo sentidos às mais diversas manifestações da natureza e da cultura”. Desse sujeito em contínua formação exige-se a capacidade de atuar efetivamente diante do texto, de modo a estar apto a articular suas escolhas ao jogo de ideias proporcionado pela leitura do texto. Desse modo, o leitor passa a se reconhecer frente à prática da leitura, posicionando-se na situação de agente ativo, cabendo-lhe a função de assumir o controle em relação às diversas possibilidades de compreensão do texto.

Sendo assim, o livro tem sido um instrumento crucial para o registro da palavra, que através do código escrito, tem preservado uma vasta diversidade de expressões do conteúdo de âmbito tanto individual quanto social do ser humano. Portanto, à

medida que o leitor consegue decifrar o texto passa a estabelecer uma conexão com as ocorrências socioculturais que se demonstram distante dele em relação ao tempo e ao espaço. Dessa forma, o acesso a uma variedade significativa de textos, seja informativo ou literário, levará o leitor a manter contato com um universo de informações sobre o homem e a sociedade na qual está inserido, estabelecendo-se, assim, vínculos entre o leitor e outros indivíduos. Posto isto, podemos compreender a leitura como um instrumento de socialização, pois do diálogo entre diferentes produções dos sujeitos resulta a descoberta de sentidos e a tomada de posicionamento frente ao texto.

Diante do exposto, esse tipo de leitor despreendido de uma atitude passiva e recebedora das ideias do autor assume a função de coautor do texto, podendo recriá-lo a cada leitura realizada. Nesse sentido, essa liberdade em relação ao texto e a literatura, que particulariza o leitor, o faz mais atento, crítico e até mesmo subversivo, e este é o objetivo que deve ser pleiteado quando se pretende atuar na formação de leitores.

Quando focalizamos a leitura de âmbito literário no ensino da Literatura no ensino fundamental, nos deparamos com uma formação menos sistemática e mais livre quanto às escolhas de livros, os quais se localizam na esfera da “literatura infanto-juvenil”, embora seja frequente o contato com obras que fazem parte do cânone literário reconhecido pela instituição escolar. É relevante destacarmos que o contato do indivíduo com o universo da literatura é de suma importância para o processo de formação do sujeito; portanto, quanto mais cedo a identidade do leitor literário se estabelecer maior será sua contribuição quanto à construção da subjetividade do sujeito em sua totalidade.

O hábito da leitura desenvolve-se a partir dos primeiros contatos da criança com o universo dos livros. Tal processo tem início, geralmente, durante os primeiros anos do período pré-escolar. Assim, “se os pais e professores do jardim de infância se compenetrarem de que o estímulo precoce é o mais eficaz e de que o treino da linguagem é essencialmente necessário [...] incentivarão as crianças a folhear livros [...]” (BAMBERGER, 1977, p.64). Desse modo, a criança experimenta as primeiras vivências com a leitura a partir do contato com a literatura infantil de maneira sensorial e no decorrer dos anos vai conhecendo o mundo mágico permeado pela fantasia e aventuras da literatura infanto-juvenil. Tais experiências de leitura já nos primeiros anos da escola serão cruciais e determinantes das leituras seguintes e,

por isso, a atuação dos pais e professores segue a mesma tendência decisiva para o futuro leitor. Nesse sentido, “a ajuda do professor no desenvolvimento de interesses e do hábito de leitura é especialmente necessária, em se tratando de leitores fracos” (BAMBERGER, 1977, p.64-5).

O leitor infanto-juvenil caracteriza-se por ser um sujeito que está passando por mudanças significativas, tanto físicas quanto mentais, específicas da puberdade. Além disso, essa fase coincide com o período em que geralmente se ingressa na segunda metade do ensino fundamental, o que de algum modo implica em dificuldades relativas à mediação da leitura, requerendo assim, um tempo de adaptação a esse novo estágio escolar e da própria vida. Quando observamos o modo pelo qual esses jovens realizam suas escolhas de leitura, constatamos certa desordem quanto à construção do seu repertório. Nesse sentido, Petrucci (1999, p.222) denomina de “escolhas anárquicas”, essas realizadas de maneira desordenada e praticamente aleatória.

Tais escolhas tomadas são resultantes da pouca experiência e falta de referência acerca da Literatura, o que leva os leitores a se nortear em suas decisões com base em vontades imediatas, como por exemplo, um título sugestivo ou uma capa atraente. Contudo, é notório que no centro desses desejos também encontremos facilmente outros elementos socioculturais que influenciam nessas escolhas, uma vez que nos deparamos com a existência de outros discursos numa confluência que os fazem fundirem-se. Portanto, não é concebível, hoje, discutirmos a produção, a recepção e a circulação da Literatura sem considerar a produção cultural em que ela está inserida, independentemente de qual público se pretenda atingir, criança, jovem ou adulto.

Assim sendo, se as escolhas fora da escola se realizam de maneira anárquica, dentro dela o contexto muda radicalmente, visto que essas escolhas se orientam por motivos sistematizados. Os livros que chegam às estantes escolares passam primeiramente pelo crivo seletor de diversos filtros, seja do mercado editorial considerando os fatores socioculturais, seja do olhar crítico de bibliotecários e professores ao avaliarem determinada obra. Portanto, é necessário compreendermos que quando se aborda a temática relativa à escolha e às preferências do jovem leitor na escola não se pode suprimir a influência de instâncias legitimadas e autorizadas, as quais previamente já decidiram que leituras

são adequadas para o público o qual atende, levando em consideração os aspectos que demarcam o atual circuito da leitura e como este se apresenta à sociedade.

Em vista disso, percebe-se que a escolha das obras escolares não obedece apenas a aspectos pedagógicos, mas também de cunho editorial e mercadológicos. Nessa perspectiva, a seleção dos livros destinados às escolas se inicia com base no contexto sociocultural, no qual estas instituições estão inseridas. Portanto, a lógica do processo de filtragem dessas obras segue o nível de letramento literário, que estas instâncias, atribuem às comunidades leitoras.

Assim, torna-se fundamental criar instrumentos que permitam que a escolha de obras literárias ocorra de maneira mais democrática, ou seja, evitando que posturas autoritárias decidam de modo impositivo que tipo de leitura deve ser ofertado a determinada instituição escolar. Pois, mesmo havendo uma grande diversidade de conteúdo que sirva de instrumento de aprendizagem, ainda assim, é necessário insistir na dimensão social da leitura, visto que formamos nossos alunos para a vida em sociedade, guarnecendo-os não só de recursos intelectuais, mas também linguísticos.

Nesse sentido, a problemática que se evidencia diante da formação do leitor reside não só na Literatura, mas também nas práticas de letramento literário que desconsidera o valor da obra do ponto de vista da instituição literária e escolar. Por conseguinte, cultiva-se o pensamento de que o leitor, no ensino fundamental, lê literatura a seu modo e segundo as possibilidades de acesso a ela que lhes são ofertadas.

Quando nos referimos à formação de leitores, todos os livros com os quais o aluno mantém contato são favoráveis à descoberta e a produção de sentidos. Contudo, são os textos literários que possibilitam essa ação de maneira mais abrangente. Pois, a literatura é capaz de lidar com a realidade, representando-a de modo especial com o intuito de alcançar uma significação mais vasta. Em decorrência dessa liberdade exercida pelas produções literárias, o leitor em formação na literatura não pode ser confundido com o leitor genérico e pragmático.

Em vista disso, a prática da leitura implica necessariamente a atuação de maneira ativa do leitor na produção dos sentidos linguísticos. No entanto, não basta qualquer significado, é necessário construir aquele que se estabeleça de modo mais apropriado, considerando que essa apropriação estará condicionada à influência de um contexto, o qual é resultado da experimentação humana. Os sentidos

construídos pelo leitor também dependem do próprio texto. São as diversas leituras que o texto permite. Assim, escaparemos do equívoco de afirmar que o contexto e o repertório do leitor permitem a construção de qualquer significado desconectado com o texto. Nessa lógica, a formação do leitor passa necessariamente pelo olhar da cultura. Por isso, cabe à escola estabelecer vínculos entre o universo cultural dos seus alunos e as obras destinadas à leitura, caso contrário o leitor não se reconhecerá no texto e a leitura será rejeitada pelo aluno, pois não lhe diz respeito.

O professor que se propõe a desenvolver um trabalho comprometido com uma educação transformadora pode encontrar na literatura recursos propícios ao alcance de seus objetivos. Para tanto, cabe investir esforços com o intuito de incentivar o hábito da leitura, de tal modo que essa experiência leitora possa expandir-se e multiplicar-se, tornando-se uma prática de atitude consciente frente aos desafios proporcionados pelo texto e não uma resposta rotineira e automática à exigência de leitura.

A primeira medida que devemos tomar para a formação leitores é propor aos alunos obras nas quais eles se reconheçam e que de algum modo se aproximem da sua realidade, obras capazes de despertar questões significativas para os próprios alunos. Esse tipo de leitura pode ser facilmente encontrado na nossa literatura, seja ela mais abrangente se considerarmos a literatura brasileira em sua totalidade, ou de forma mais específica se nos referirmos à literatura infanto-juvenil, na qual encontramos riquíssimo material literário. Tal literatura apresenta um grau de familiaridade com o leitor mais elevado, pois ele identifica-se com as personagens, com a linguagem, com o ambiente ou, ainda, com as problemáticas discutidas na obra, fazendo originar, dessa forma, uma maior predisposição para a leitura e, portanto, contribuindo para o desenvolvimento do hábito de ler.

É importante que o professor esteja atento a que leituras despertam um maior interesse do aluno, pois este aspecto se tornará elemento favorável à relação deste com o texto. O leitor procura saciar na leitura suas necessidades, sejam elas de caráter informativo ou de cunho recreativo, as quais se originam de diferentes fatores, uma vez que os alunos são sujeitos distintos e que, portanto, apresentam interesses de leitura diversos. Dentre os fatores que podem influenciar as crianças e adolescentes no momento da escolha de uma leitura, estão: a idade, a escolaridade, o sexo e o nível socioeconômico desse leitor.

A idade é um fator que influencia diretamente o interesse do leitor por determinados tipos de leitura, visto que as crianças, os adolescentes e até mesmo os adultos possuem preferências diferentes. Tais gostos também se modificam ao longo do desenvolvimento de cada indivíduo e conforme o seu amadurecimento. Nesse sentido, podemos destacar cinco idades relativas à leitura que se referem à infância e a adolescência destacadas por Richard Bamberger (1977, p.36-8):

1º Fase: Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis (de 2 a 5 ou 6 anos). Esse período constitui a idade do pensamento mágico, fase egocêntrica da criança, onde há pouca distinção entre o mundo interior e exterior. Prevalece o interesse por livros de gravuras que apresentam cenas e/ou objetos isolados, além de demonstrar um gosto significativo por versos infantis devido ao ritmo constituinte da estrutura do poema. Esse primeiro contato com o livro é fundamental, pois favorece ao incentivo e a busca do prazer pelo manuseio do livro.

2º Fase: Idade do conto de fadas (5 a 8 ou 9 anos). Nessa fase a criança apresenta uma acentuada predisposição ao mundo fantástico, já que domina uma mentalidade mágica. No início dessa fase a criança apresenta um interesse por contos que lhe são familiares; contudo, passa a apreciar aqueles personagens que mais se diferenciam de si e, utilizando-se da fantasia, busca resolver seus próprios dilemas adaptando-se ao meio de modo mais eficaz.

3º Fase: Idade da história e da leitura factual (9 a 12 anos). Etapa que se concentra entre o pensamento mágico, ligado à fantasia, e os primeiros indícios de orientação pelo mundo real. Na prática o leitor ainda não se desconectou totalmente do mundo fantástico, mas por meio dessa percepção mágica começa a apropriar-se da realidade. Assim, mantém ainda o interesse por contos de fadas; contudo começa a despertar para as leituras de aventura.

4º Fase: Idade da história de aventuras ou fase de leitura psicológica orientada para as sensações (12 a 14 anos). Compreende o período em que se inicia a puberdade, isto é, a pré-adolescência. Esta fase é marcada pelo conhecimento da própria personalidade, bem como pela ativação de mecanismos de agressividade que fazem deflagrar a necessidade de se encaixar em determinados grupos sociais. O leitor se interessa por leituras que apresentam temáticas relativas ao sensacionalismo, romances e sentimentalismo, histórias vividas por gangues, personagens cruéis e diabólicos.

5º Fase: Os anos da maturidade de desenvolvimento da esfera lítero-estética de leitura (14 a 17 anos). O jovem leitor encontra-se em um momento de descoberta do seu mundo interior, dos seus princípios e valores, preocupando-se em traçar e desenvolver seus planos de vida. Neste caso, demonstra preferência por leituras ligadas à aventura de conteúdo intelectual, a romances históricos e biográficos, a viagens, bem como, temas direcionados a suas aptidões vocacionais que contribuam e orientem-no a estruturar-se para a vida adulta.

Outro fator que influencia as escolhas de leituras dos estudantes diz respeito ao grau de escolaridade apresentado por eles. Crianças que estão em nível pré-escolar gostam de histórias curtas e com a presença de rimas, os livros devem estar recheados de gravuras e manter pouco texto escrito. Dessa forma, haverão de possibilitar a construção de sentidos muito mais pela linguagem visual que a escrita. Durante o momento da alfabetização, quando a criança inicia o processo de codificação e decodificação dos signos linguísticos, o gosto sobre a leitura ainda recai sobre a fase anterior. No entanto, com uma maior motivação, visto que há a descoberta das primeiras palavras.

Nos anos seguintes de escolarização, por volta do 5º e 6º ano, o aluno, já mais proficiente quanto à leitura, tende a evoluir de um entendimento imediato e superficial do texto para uma interpretação mais complexa. Pois, dominando conceitos referentes à noção de espaço, tempo e causa, dentre outros, dispõe de condições para exigir dos textos leituras mais profundas. Já por volta do 7º e 8º ano, o educando encontra-se na fase de desenvolvimento que Jean Piaget (1973, p. 62) denominou de “operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos”. Esse é o estágio em que o aluno, imbuído de uma maior experiência leitora e de uma capacidade de discernimento maior, consegue não apenas ler e interpretar o texto, mas colocar-se diante dele posicionando-se de modo crítico tomado por um juízo de valor. As leituras que lhe interessam nesta etapa são narrativas de aventura em que as dificuldades são superadas por grupos de jovens que questionam a sua realidade, levando-os a ampliarem seu universo social.

Durante o 9º ano e o ensino médio, os estudantes, uma vez formulado o seu juízo de valor frente às problemáticas apresentadas a eles, demonstram-se mais sensíveis às questões sociais, o que os faz questionar a respeito de seu papel enquanto membro participante daquela comunidade. As práticas de leituras

exercidas nesse momento estão voltadas para a tentativa de construção de uma identidade tanto pessoal quanto social; além disso, esse sujeito passa a assumir uma postura crítica diante das ideias do texto. As leituras que despertam interesse desse indivíduo referem-se às temáticas sociais e psicológicas, o que instiga no leitor uma maior reflexão e propicia a escolha por atitudes mais justas e originais.

Seguindo a mesma lógica dos fatores anteriormente citados, o sexo do leitor, também afeta as decisões quando nos referimos às pretensões de leitura. Neste caso, os aspectos biológicos e, principalmente, os culturais influenciam os interesses de leitura. Geralmente, os meninos apresentam uma preferência por livros que abordem temas mais audaciosos, de cunho aventureiro. Já as meninas optam, em sua grande maioria, por temáticas ligadas aos romances e à vivência familiar. É importante ressaltar que tais preferências literárias são, até certo ponto, reflexo de padrões estereotipados impostos às crianças pela sociedade, as quais acabam reproduzindo esses padrões em seus papéis sociais em função do sexo de cada um.

De acordo com Vera Teixeira de Aguiar (1979, p.47), o nível socioeconômico dos leitores também costuma ser um fator influenciador dos interesses de leituras dos alunos. Para os grupos financeiramente desfavorecidos a leitura surge como instrumento capaz de suprir as necessidades, apontando para um futuro mais promissor. Em contrapartida, as classes mais favorecidas fazem uso da leitura como meio de apropriar-se do real, de modo a contribuir para a sua adaptação em sociedade, bem como, sua ascensão nela.

É permeando as relações sociais que a linguagem se manifesta e, através dela, o indivíduo se reconhece humano, pois é por meio dela que se torna possível tanto a comunicação como a troca de experiências com outras pessoas. A formação do leitor, portanto, tem início no ensino fundamental, criando condições para que, através do registro escrito da cultura, possam se estabelecer interações significativas, bem como a fruição do texto. Nessa lógica, o trabalho com a literatura pode ser compreendido como um importante exercício de autonomia, pois se constitui por meio da linguagem, buscando responder às demandas subjetivas do aprendiz, além de oportunizar, simultaneamente, a sensação de satisfação pessoal e conhecimento de mundo.

Quando o objetivo é constituir leitores literários, alguns fatores precisam ser levados em consideração para que essa prática se efetive com um mínimo de sentido e qualidade. Primeiramente, é preciso ter em mente que forçar a leitura de

textos literários ou de qualquer outro tipo não resulta no despertar da vontade pela leitura; pelo contrário, intensifica a resistência a esse tipo de experiência. Em contrapartida, a convivência com indivíduos que apreciam o universo literário poderá contribuir para incitar o interesse desse sujeito pela leitura. A literatura propicia a seu consumidor a possibilidade de, através dela, podermos vivenciar nossa subjetividade, projetando no texto literário nossos sentimentos; logo, não é possível que isso aconteça se a leitura ocorre de modo imposto e autoritário.

Outro ponto que merece nossa atenção está voltado para a valorização das leituras que o aluno já traz consigo, pois, geralmente, as escolas têm uma tendência a assumir uma postura que desconsidera esse conhecimento prévio do aluno, passando a sacralizar a noção de leitura e a encará-la como apenas lazer descompromissado e desligado do trabalho produtivo, selecionando determinadas obras em detrimento de outras. É importante que o aluno tenha a sua disposição uma diversidade de obras que o estimulem a praticar a leitura. Contudo, é preciso fazer isso tendo em mente o zelo pelas preferências dos leitores, pois tentar desqualificar suas leituras ou fazê-lo ler em momentos inadequados, como por exemplo, na hora do lazer, pode tornar-se um sério entrave para a formação desses leitores.

Assim sendo, os acervos escolares precisam contemplar as histórias desses sujeitos, bem como, suas condições de vida. Pois, dessa forma, aproveitando o ensejo dessas leituras o professor pode “introduzir discursos afirmativos, humanizadores, sobre diferenças tratadas de forma desigual no contexto social no qual os alunos e docentes vivem e se realizam como sujeitos no mundo” (SOARES, 1999, p.78). Discutir tais temáticas relativas à convivência social, preconceitos e diferenças culturais que constituem o contexto social em que estamos imersos torna-se primordial se queremos formar leitores mais conscientes e críticos, além de mais sensibilizados com as questões sociais e menos segregadores.

A escola pode contribuir para o debate desses temas através da criação de comunidades de leitores, que por meio da elaboração de diversas situações de leitura envolvam as diferentes pessoas que compõem a comunidade escolar. Desse modo, é possível construirmos um clima favorável à leitura e motivar os alunos a desempenharem a prática desta, sem necessariamente estar ligada à ideia de exigência escolar. Para Ana Teberosky e Marta S. Gallart (2004, p.54), essas vivências propiciam “pontes e ações coordenadas entre a escola e outros espaços

que não fazem mais que multiplicar os momentos de aprendizagem e, em definitivo, aumentar as expectativas de leitura para todos os meninos e meninas”.

Dessa forma, a escola desenvolve uma atividade que instiga a leiturização da comunidade, bem como, amplia significativamente o universo de atuação do leitor, tornando-o mais propício ao envolvimento com a leitura, uma vez que tal prática se realiza de modo a fazer sentido para o aluno. Maria das Graças Paulino (2005, p.4) destaca que as “habilidades exigidas na leitura literária são habilidades cognitivas, além de serem habilidades de comunicação, no sentido de habilidades interacionais e também afetivas”. Logo, a leitura do texto literário precisa ser concebida com base em suas especificidades. Cabe à escola ensinar ao seu aprendiz a ler literatura para que sua aprendizagem possa ocorrer satisfatoriamente.

2.3 O papel do professor na formação do leitor literário e suas possibilidades de mediação

O professor destaca-se como uma figura de extremo valor quando nos referimos à promoção da leitura e à formação de leitores literários. Contudo, ao enfatizarmos essa importância, não é de nosso interesse conferir-lhe única e total responsabilidade a respeito do cumprimento desta tarefa. Pois, sabemos que diversos outros fatores, no nosso país, como a desigualdade social e a dificuldade de acesso aos livros, comprometem diretamente a qualidade da formação do leitor nacional. Em decorrência destes fatores é muito comum que a maioria das crianças que estudam em instituições de ensino público tenha os primeiros contatos com os livros na escola, o que confere ao professor papel importantíssimo nesse processo como mediador dessa relação entre leitor e leitura da forma mais positiva possível.

Ao profissional docente recai a incumbência de atuar como mediador no contexto das práticas de leitura literária na escola, pois sendo ele leitor, cabe-lhe o papel de orientar no ensino da Literatura estratégias que possibilitem ao aluno apoio durante a leitura literária, visto que é o professor quem realiza as escolhas de narrativas, poesias, textos teatrais, dentre outras linguagens possíveis que tecem um diálogo com o texto literário.

Nesse sentido, a mediação realizada pelo docente deve proporcionar condições capazes de motivar e desafiar os alunos a pensarem soluções, de forma criativa, para os problemas que surgem.

[...] caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações em selecionador dessas informações, seu decodificador, mostrando como descobri-las e selecioná-las e de que maneira transformá-las em saberes. (ANTUNES, 2001, p.12)

O gosto pela leitura é resultante de uma prática leitora assídua, através do contato com diversas obras literárias e pelo estímulo positivo implicado aos alunos, o contexto escolar como ambientes estimuladores, tendo o professor como sujeito colaborador que fomenta a prática de leitura, buscando ofertar aos seus alunos a possibilidade de tornarem-se leitores proficientes do texto literário, dentre outros, por meio da realização de interferências oriundas do conhecimento prévio dos leitores e explorando a diversidade do grupo. Ainda nas palavras de Antunes (2001, p.24), “o grande professor será aquele que se preocupa em ensinar o aluno a ler e compreender um texto e a se expressar com lucidez”.

Portanto, no espaço escolar, o grande responsável por propor a fantasia e instigar a imaginação é o professor, que por meio da adequada mediação e da oferta de obras literárias de qualidade, pode encontrar na literatura infanto-juvenil, por exemplo, campo fértil para o trabalho com a leitura. Nesse sentido, a mediação entre o texto e o leitor realizada pelo professor deve encontrar-se na intenção de escolher e sugerir obras com temáticas enriquecedoras, voltadas ao público infanto-juvenil, que propicie diversas interpretações, uma vez que o texto literário possibilita realizar leituras plurissignificativas.

A leitura literária estimula a fantasia e desperta as emoções, fazendo o leitor libertá-las. Por isso, crianças e jovens que mantêm o contato com a literatura têm por ela manifestado alto nível de afetividade, pois ao se identificarem com as temáticas abordadas passam a interagir melhor e a questionar de forma mais intensa determinados assuntos que leu ou ouviu do professor. A literatura, em especial a infantil, deve atuar como instrumento de formação cultural da infância, favorecendo, assim, uma educação voltada para as questões do meio social.

Quanto às mediações, diversas estratégias podem ser utilizadas pelo professor no intuito de sensibilizar os leitores. O teatro, através das dramatizações, é uma excelente alternativa quando se pretende trabalhar um tema que causou impacto

nos leitores, seja por causa do seu enredo irreverente ou pela densidade dramática a que qualquer indivíduo está propenso a vivenciar.

Para tanto, a fluidez da literatura possibilita a seus espectadores poder experimentar de maneira palpável a realidade de modo diferente. Assim, podemos elencar as rodas de leituras e a leitura compartilhada como outras possibilidades de mediações comandadas pelo professor na relação entre o leitor e o texto literário, visto que propor esta dinâmica de trabalho com a literatura configura-se como importante instrumento mediador para a formação do leitor.

Conforme Oliveira e Spíndola (2008), ao professor cabe a incumbência de mobilizar nas crianças atitudes e comportamentos que os levem a desenvolver uma relação de afetividade com as obras literárias e, nesse exercício, possam apreender de cada obra seu valor intelectual. Assim, criar condições para que o interesse pelas histórias e pelas poesias se desenvolva, dentre diversos outros gêneros literários, demanda esforço e dedicação do professor em proporcionar situações de leitura e contação de histórias, por exemplo, no momento adequado. Em vista disso, o trabalho com o texto literário deve estar voltado para o aprimoramento da oralidade e para a prática com a leitura, evitando-se enfatizar apenas os conhecimentos utilitários, isto é, aqueles que indicam que servem para isto ou aquilo.

O contato com a obra literária deve possibilitar uma experiência prazerosa. Nessa lógica, a criança ou o jovem deve estar à vontade para escolher e manusear o livro do modo mais confortável possível e assim poder usufruir da leitura. Sendo assim, criar condições para tornar o ambiente mais confortável e convidativo irá contribuir para que esses sujeitos possam desfrutar do enredo da narrativa com uma maior entrega. Outra alternativa, especialmente para as crianças menores, é usar os bonecos de fantoches que possibilitam a materialização dos personagens para contar as histórias.

Nessa perspectiva, Faria (2004) destaca que:

[...] o mediador de leitura conheça as instâncias do discurso literário, tais como os personagens, o narrador, o espaço-tempo, o gênero e a relação que estes elementos estabelecem entre si no desenrolar da narrativa, pois todos esses elementos estão presentes no livro para crianças e jovens. Entendendo assim, ele pode perceber as sutilezas e as muitas maneiras de ler um livro, e atender sempre às expectativas e competências dos pequenos leitores. (FARIA, 2004, p.14)

Assim sendo, o professor só conseguirá fazer um trabalho eficaz de mediação entre a literatura e seus leitores, se ele mesmo for conhecedor da literatura e um leitor assíduo, despreocupado com o trabalho escolar, envolvendo-se de maneira espontânea com a leitura, sem pensar em sua aplicação em sala de aula. Somente assim, após ter vivenciado as sensações despertadas por esta leitura é que o professor irá planejar sua utilização no momento de atividade em sala de aula com seus alunos. No entanto, caso a obra não cause entusiasmo, ela deve ser descartada e o professor deverá buscar outra possibilidade de leitura.

O processo de mediação conduzido pelo professor no intuito de formar leitores deve considerar dois fatores importantes: um deles são as histórias de leituras, e o outro é a qualificação profissional. Ambos interferem diretamente na desenvoltura do professor. Assim, o docente que não demonstra interesse por ler ou contar histórias para seus alunos, ou que o faz de maneira displicente revela, de certo modo, que suas experiências de leitura na infância foram limitadas.

Por conseguinte, a formação docente em relação ao contato com a literatura pode ter ocorrido de modo deficiente, dificultando a recuperação daquilo que foi perdido na infância. Desse modo, o processo de mediação da leitura que objetiva propiciar o contato dos alunos com as obras literárias, no intuito de aprimorar sua formação e possibilitar o desenvolvimento das crianças como leitoras proficientes, sofre prejuízo, pois o professor não consegue usar estratégias que contribuam para o alcance desses propósitos.

Diante dessa perspectiva, é preciso rever os fundamentos que norteiam tanto a formação inicial do docente quanto sua formação continuada, de modo que seja repensado esse processo e, assim, se possa elaborar e reelaborar uma nova conduta pedagógica que considere, de maneira contundente, a leitura literária em suas diferentes modalidades de ensino. No entanto, é preciso que o professor tenha em mente que os cursos de formação inicial e continuada não dão conta de toda a demanda necessária para se trabalhar o texto literário em sala de aula. Portanto, cabe a esse profissional, consciente da importância do seu trabalho enquanto formador de leitores, buscar de modo autônomo subsídios que enriqueçam sua prática pedagógica, investindo em sua autoformação e intensificando a interlocução com seus pares no intuito de expandir suas possibilidades de trabalho com a obra literária.

A cultura é outro aspecto que precisa ser levado em conta, uma vez que o professor atua também como um agente de leitura, ou seja, nesse processo de mediação é fundamental que o docente conhecedor de instrumentos e acontecimentos culturais possibilite meios para que as crianças possam conhecer os elementos da sua própria cultura. Nesse sentido, a obra literária configura-se como ferramenta de fundamental importância para este serviço. Ela cria condições para a socialização, a informação, bem como, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva acerca de temas dos mais diversos contextos.

Logo, o processo de mediação da leitura consiste em conseguir partilhar com a criança experiências oriundas do texto literário. No entanto, é importante que o professor o faça com entusiasmo, criando condições que desperte o encantamento das crianças para a leitura e instigando, desse modo, a curiosidade pelo que se está lendo. Assim, o professor enquanto agente mediador da leitura possui a responsabilidade de selecionar e indicar os livros que são destinados à criança, cabendo a ele próprio ser um leitor assíduo da literatura.

Portanto, a mediação conduzida pelo professor deve ocorrer de modo coerente, pois esta prática implica diretamente o desenvolvimento cognitivo das crianças, as quais estão sob a tutela do docente. Nesse sentido, o professor enquanto sujeito responsável pela interação entre os alunos e as obras literárias deve manter o cuidado de não selecionar leituras que tratem de forma desrespeitosa ou com preconceito temáticas relativas às etnias, às questões de gêneros humanos, aos portadores de necessidades especiais, ao comportamento regional, aos analfabetos, às variações linguísticas, ao meio ambiente, aos diferentes grupos sociais. Sendo assim, vale ressaltar que os valores éticos e morais do homem são provenientes de sua formação ao longo da sua vida e, desse modo, influencia na maneira como o leitor procede na leitura de mundo e na reflexão sobre ele.

Sendo assim, é de extrema importância que o professor possibilite a seus alunos a oportunidade de vivenciar momentos literários que os conduzam ao rompimento dos preconceitos sociais, visto que por meio da literatura nos deparamos com as condições para o alcance desse propósito. Em vista disso, não basta que o professor seja um leitor assíduo, pois é necessário que este se apresente como um leitor constante de obras literárias, isto é, um leitor literário. E assumindo essa prática, compreenda que durante o processo de mediação entre o leitor e o livro é essencial atentar-se para a importância do profissional docente

incentivar a democratização do acesso ao saber, criando condições para que os alunos mantenham contato com as mais diversas obras literárias possíveis.

Além disso, é necessário que o professor se desfaça de possíveis atitudes que denotem autoritarismo diante do processo de mediação entre a leitura e o leitor, contribuindo, desse modo, para estabelecer uma relação prazerosa entre ambos. Por fim, com o propósito de levar o leitor ou o ouvinte a compreender melhor o texto lido, faz-se necessário quando conveniente adequar a temática discutida no livro à linguagem dos seus receptores.

2.4 O texto literário na sala de aula: repensando perspectivas

A leitura do texto literário configura-se como uma atividade complexa, pois exige do leitor um conjunto de habilidades e competências capazes de reconhecer no texto suas intenções, seus sentidos, suas operações linguísticas, bem como as proposições estabelecidas e expressas pelo autor. Assim, a obra literária instiga em seus leitores o desenvolvimento da imaginação, o posicionamento crítico, a utilização adequada da língua em seus diversos contextos, além de possibilitar aos sujeitos a reflexão sobre si mesmos e sobre o mundo. Nessa acepção, os autores Guimarães e Batista (2012, p.21) assinalam que:

Os textos literários situam-se entre a conotação e a denotação, entre o real e o imaginário, sugerindo uma participação ativa do leitor, que deve ser convidado a entrar no universo de verossimilhança literária. A entrada nesse universo implica diretamente uma participação de outra natureza, uma vez que a fruição artística, via literatura e suas manifestações, pode provocar transformações no leitor, que se reconhecerá num universo de imaginação e recriação a partir do real e de sua transformação em material literário.

Frente à compreensão de que o texto literário é resultado de uma produção artística, espera-se que o leitor perceba-se em interação com uma legítima obra de arte, lhe permitindo, desse modo, vivenciar experiências tanto de cunho intelectual quanto do interesse emocional dos indivíduos. Nesse sentido, ler literatura proporciona aos alunos a possibilidade de experimentar situações, estímulos e vivências diversas, que quando associadas à história de vida desses sujeitos, provocam, neles, diferentes maneiras de interagir com a obra literária. Portanto, quando nos reportamos à leitura literária, principalmente no âmbito da sala de aula,

criar condições para que o aluno alcance a dimensão estética do texto é fundamental.

Desse modo, no intuito de contribuir para a formação literária do leitor, a escola precisa elaborar estratégias metodológicas que melhor atendam às necessidades do educando, além de estar atenta à realidade sociocultural desses sujeitos, uma vez que eles precisam se identificar com a leitura proposta e, ainda, considerá-la instigante e estimuladora. Nessa acepção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) defendem que o trabalho com o texto literário deve apresentar-se de modo frequente e constante em sala de aula.

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral do texto literário. (BRASIL, 1997, p.29)

Assim sendo, no tocante a leitura do texto literário, podemos verificar que os PCNLP têm orientado o trabalho com a leitura a partir da perspectiva do letramento, ou seja, compreendendo o ato de ler como uma ação social, realizada em contextos específicos e com a capacidade de instigar o leitor a cumprir seu papel humanizador na sociedade.

No entanto, ao que parece, o estudo do texto literário não tem ocorrido como previsto nos preceitos dos PCNLP. Pois, o que se tem constatado é um procedimento de escolarização da leitura e da literatura centrado em atividades que não oportunizam ao aluno a possibilidade de exercitar a leitura enquanto prática social. Frequentemente, a leitura literária tem sido abordada na sala de aula por meio do preenchimento de fichas de interpretação sobre a obra, destacando informações demasiadamente superficiais acerca dela, gerando, dessa forma, um sentimento de desestímulo do leitor, além de contribuir minimamente para avaliar a compreensão do texto.

Marisa Lajolo (2000, p.11) ressalta que “o que fazer *com* ou *do* texto literário em sala de aula funda-se, ou devia fundar-se, em uma concepção de literatura muitas vezes deixada de lado em discussões pedagógicas”. Portanto, é de responsabilidade da escola rever e ampliar seu leque de ações de trabalho com a leitura, garantindo que a prática da leitura literária ocorra por meio de um processo

lúdico, fundamentado na construção de sentidos, onde o aluno é levado a interagir com o texto, permitindo-o, enquanto sujeito leitor, identificar-se na obra.

Em vista disso, torna-se fundamentalmente necessário que a escola e o professor tenham claramente estabelecido as finalidades e os objetivos que se pretendem alcançar durante o processo de ensino da literatura. Rouxel (2013) questiona o seguinte:

Ensinar literatura para quê? O para quê determina o como. Métodos e finalidades estão ligados. Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), de formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher. (ROUXEL, 2013, p. 17).

As autoras acima citadas coincidem em seus discursos ao concordarem com a ideia de que o processo de ensino da literatura deve convergir para a formação de uma postura crítica do aluno e para a possibilidade de construção e reconstrução dos sentidos do texto, procedimentos estes que dependem da condução adequada do professor em relação ao estudo do texto literário.

É preciso, portanto, repensarmos os moldes do processo de escolarização da leitura e da literatura, uma vez que ela é inevitável, a fim de que possamos desenvolver uma prática de estudo do texto literário de modo mais adequado, isto é, que seja capaz de nos conduzir eficazmente ao exercício da leitura presente nos diversos contextos sociais.

Diante disso, uma adequada escolarização da leitura literária em sala de aula, ao que nos parece, está voltada para uma atuação leitora que extrapole o espaço físico da instituição escolar. E que, desse modo, permita ao leitor caminhar por entre as linhas do texto abstraído, construindo e refazendo os sentidos desse mesmo texto, por meio da associação do dito ao não dito e das suas ligações com o contexto.

No entanto, a realidade desse processo de escolarização tem se apresentado de maneira diferente da perspectiva anteriormente citada. Logo, o que temos percebido é que “os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural” (DALVI, 2003, p.75) em que o aluno está inserido. Assim, o trabalho com a literatura tem centralizado sua atenção na busca de informações superficiais do texto, atitude esta

que contribui para o desenvolvimento de um leitor que apenas reproduz o que está na obra, tornando-se incapaz de dialogar com o texto, construindo e reconstruindo seus significados.

Diante desse contexto, torna-se de suma importância desenvolver pesquisas que conduzam a prática da escolarização do texto literário de forma mais satisfatória e adequada. Nesta acepção, Soares (2006, p.23) destaca o seguinte:

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2006, p.23)

Portanto, é fundamental que a escola perceba que é necessário, além de estabelecer um contato constante do aluno com a obra, também é primordial construir meios mais eficazes para que esse acesso ao texto literário se efetive satisfatoriamente. Assim, é papel do professor criar estratégias de leitura que contribuam para a promoção da contextualização, interação e socialização do texto.

Contudo, tanto a escola quanto os seus docentes devem estar atentos à necessidade de se evitar a prática da leitura literária de modo superficial, buscando encarar o ato de ler o texto literário a partir de uma perspectiva que vá ao encontro do letramento literário. Assim, o processo de escolarização do ensino de literatura transcorreria de forma mais positiva, permitindo ao leitor lidar com a possibilidade de realizar inferências e levantar hipóteses significativas a partir de sua interação com o texto, extrapolando, desse modo, a simples leitura da obra literária.

A leitura literária, devido ao seu caráter transcendente, permite aos sujeitos vivenciar experiências que os fazem dar sentido ao mundo por meio das palavras. Em sua fala Cosson (2014) nos diz o seguinte:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita o ato de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (2014, p. 29-30)

É a instituição escolar o ambiente em que o aluno se confronta, de fato, com a prática da leitura de modo mais sistemático, e, portanto, demanda do professor a necessidade de considerar o processo de escolarização da leitura e da literatura de forma adequada, como muito bem nos lembra Soares (2006). Vale destacar que diante dessa ótica podemos elencar como propósito fundamental da escola formar leitores competentes capazes de desenvolver habilidades linguísticas que auxiliem a formação de uma postura autônoma do leitor, tanto dentro do contexto escolar quanto fora dele.

Consequentemente, sendo a escola a principal fonte de mediação do conhecimento, é preciso traçar meios estratégicos para que a leitura se materialize de modo significativo. Nesse sentido, as estratégias de leitura devem ser capazes de promover inquietações nos leitores, levando-os ao envolvimento ativo nos processos interacionais com a leitura.

Tendo em mente o ensino de literatura, é essencial que o professor compreenda que, ao incentivar o gosto pela leitura em seus alunos, ele estará fortalecendo uma prática que os acompanhará ao longo de suas vidas e não apenas ao atendimento de uma necessidade momentânea exigida pela escola. Assim, por meio da leitura o educando será levado a participar efetivamente da produção de sentidos do texto e seu processo de significação. Conforme Lajolo (2000):

É a literatura, como linguagem e instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2000, p.106).

Se levarmos em consideração que a escola e o seu contexto educacional tem como função primeira o caráter formativo de seus sujeitos, percebemos que mais do que ensinar literatura a instituição escolar necessita é de ler literatura. Nessa perspectiva, Colomer (2007), ao considerar essa função formativa, nos direciona para os propósitos do que ela denominou educação literária, afirmando que:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissociavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações

anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem [...] Em segundo lugar o confronto com textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes questões filosóficas propostas ao longo do tempo. [...] Em terceiro lugar, a literatura em seu nível mais profundo permite apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem a serviço da atividade comunicativa do discurso (COLOMER, 2007, p.31).

Portanto, cabe à escola, ao desempenhar seu ofício de mediadora da leitura de textos literários, garantir que tal prática ocorra de modo consciente, nítido e com estratégias bem delimitadas para que o leitor possa de forma competente atingir níveis de letramento literário cada vez mais proficiente.

3 LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO DE LITERATURA

A discussão do tema abordado neste estudo se faz necessária por entendermos o quão é importante a prática do letramento literário na escola para a formação do leitor. Numa sociedade em que as informações circulam de modo tão rápido e a tecnologia oferece tantos atrativos, o trabalho com a leitura literária na sala de aula parece ser um desafio. Desse modo, discutir a esse respeito torna-se imprescindível, à medida que compreendemos que o homem interage no mundo porque possui a capacidade de lê-lo de diversas maneiras com propósitos e sentidos distintos.

3.1 Construindo o conceito de letramento

A leitura é uma habilidade que ao longo do tempo tornou-se fundamental para o homem. Desse modo, o mundo moderno percebe a escola como uma das instituições sociais responsáveis pela formação do leitor. Contudo, não basta apenas ensinar a ler; é preciso promover o uso adequado da leitura em seus diversos contextos sociais.

Nesse sentido, os estudos sobre o letramento compreendem o domínio das habilidades de leitura e de escrita, nas suas variadas formas, na sociedade, como necessários para uma participação efetivamente competente nas práticas sociais e profissionais da vida moderna.

O termo letramento surgiu na década de 80, quase simultaneamente em países como Brasil, Estados Unidos, França e Inglaterra, da necessidade de reconhecer e nomear novas práticas sociais de leitura e de escrita que surgiam naquele período e se apresentavam, de modo mais avançado e complexo, que as práticas habituais do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.

No Brasil, o educador Paulo Freire, ao utilizar o termo alfabetização o fez com um sentido muito próximo ao que hoje entendemos por letramento. Ele o designa como uma prática sociocultural de uso da língua que se transforma ao longo do tempo segundo o momento histórico e a atuação dos seus sujeitos. A escrita, que antes era exclusiva ao domínio de poucos, passou a ser universal e essa nova realidade acarretou diversas mudanças em várias esferas da sociedade, como, por

exemplo, na família, no trabalho, nas relações comerciais e interpessoais. Portanto, surge na escola a necessidade de uma nova concepção do que seria “ser alfabetizado” e do que realmente é necessário saber para usar a escrita ao longo da vida.

O avanço tecnológico tem mudado drasticamente a forma como usamos a língua escrita e a escola tem sentido essa mudança. Antes, esperava-se do aluno o domínio do código da escrita de modo legível. Hoje, espera-se que a criança, além de dominar o código da escrita, seja capaz de produzir enunciados que façam sentido, e, muitas vezes, usando como suporte, para isso, o computador e a internet.

Dessa forma, podemos afirmar que o significado atribuído ao letramento vai além do ato de saber ler e escrever. Ele compreende, também, os usos designados à escrita bem como o conhecimento veiculado por ela. Segundo Brian V. Street (2014, p. 54), “o letramento designa práticas sociais da escrita que envolve a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder referentes ao uso da escrita em contextos e meios determinados”.

De acordo com Ângela Kleiman (1995, p.19), podemos compreender o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Logo, essas práticas estão determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, conforme seus objetivos, e mudam à medida que essas condições se modificam.

Para Magda Soares (2001, p.16-17), “letramento é a versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Logo, ser alfabetizado não implica necessariamente ser letrado segundo a noção de letramento. Soares (2001, p.19) afirma ainda que “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou condição de que se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

O emprego do termo letramento surgiu no Brasil a partir da metade da década de 80, quando pesquisadores ligados aos estudos das práticas de uso da língua escrita sentiram a necessidade de uma concepção que se referisse aos processos sócio-históricos dos usos da escrita, contudo sem fazer conotação ao ensino e à escola quando associados à expressão alfabetização. Portanto, o termo letramento emerge da literatura especializada para designar um conjunto de práticas de uso da escrita que modificavam profundamente a sociedade, apresentando-se de modo

mais amplo que as práticas escolares, porém, incluindo-as. Todavia, o letramento reflete as transformações das práticas letradas não só dentro da escola, mas, também, fora dela incluindo, ainda, as tecnologias da escrita.

Definir o conceito de letramento é uma tarefa complexa, pois ele abrange dois fenômenos distintos, mas que se complementam: a leitura e a escrita. Esses fenômenos são constituídos por uma série de elementos, tais como habilidades, valores, usos e funções sociais que resultam na dificuldade de conceituar esse termo. Nesse sentido, um indivíduo pode ser capaz de ler um bilhete, mas não um romance; pode escrever seu próprio nome e não conseguir produzir uma carta. Segundo Soares (2001, p.48-49), há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. A autora destaca duas dimensões para a definição de letramento: uma dimensão individual e outra social.

Na dimensão individual a leitura é vista como uma tecnologia adquirida pelo indivíduo, pois:

Estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2001, p. 69)

Podemos perceber, facilmente, que a leitura envolve uma complexa gama de habilidades que tem origem na decodificação de palavras escritas e vai até a compreensão de textos escritos. Por conseguinte, a escrita engloba habilidades que vão desde a capacidade de codificar palavras até a produção de um texto inteligível para um potencial leitor.

Essa concepção autônoma de letramento privilegia uma única variedade de letramento, aquela associada à escolarização. Nessa perspectiva, o letramento é visto e praticado à luz da Pedagogia e passa a se confundir com a alfabetização; dessa forma, os sujeitos envolvidos nesse processo passam a ser avaliados por suas capacidades cognitivas e linguísticas que possuem ao lidar com a leitura e a escrita. Esse modo de conceber o letramento, mesmo que em menor escala, ainda

predomina nas práticas escolares, isto é, nos programas de avaliações, nas propostas curriculares e nas ações docentes.

De acordo com Soares (2001, p. 61), o letramento e a alfabetização “são processos simultâneos e interdependentes”. Contudo, a autora alerta para a importância de distingui-los claramente, pois ambos os processos apresentam sentidos e ações diferentes. A alfabetização deve ser compreendida como um processo de aquisição da tecnologia da escrita, ou seja, está ligada ao domínio de um código e outras habilidades relacionadas à aquisição de modos de ler e escrever. Já o letramento está voltado à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem o exercício da leitura e da escrita, promovendo, assim, o contato com diversos gêneros e suportes textuais em diferentes contextos de eventos de letramento.

Nessa lógica, letramento é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos, como bem disse Street (2014, p. 21). Portanto, pode apresentar níveis de domínio diversos em cada situação / contexto de uso.

É importante deixarmos claro que, embora as práticas de letramento estejam diretamente ligadas aos processos comunicativos que envolvem a escrita, não é sempre que essas se voltam para a escolarização, visto que também podem se manifestar fora do ambiente escolar sem estar ligada, necessariamente, ao viés dos meios pedagógicos, além de materializarem-se em outras formas de comunicação e usos de conhecimentos compartilhados socialmente.

Assim sendo, a dimensão social do letramento considera-o, sobretudo, como uma prática social e não um atributo de cunho individual. Conforme Soares (2001, p.72), “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Desse modo, cabe à escola a responsabilidade de preparar seus alunos e promover o desenvolvimento dessas habilidades de letramento tornando-os capazes de responder às demandas sociais do cotidiano.

Todavia, o letramento não pode ser concebido apenas como uma ferramenta operacional ativada quando há necessidade. Já que ele carrega em sua essência

um conjunto de práticas socialmente construídas responsáveis por reafirmar ou questionar valores, tradições e ideologias presentes nos contextos sociais diversos.

Como foi visto anteriormente, o conceito de letramento pode apresentar certa relatividade devido à sua relação com a natureza e a estrutura social, sendo assim, ligado a interesses políticos de cada grupo, tornando-o variável no espaço e no tempo.

O letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidade de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e de escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. (SOARES, 2003, p.112).

Em virtude da diversidade e multiplicidade de aspectos socioculturais e ações de linguagem envolvidos nas práticas comunicativas, Street (2014, p.2) contesta a ideia de um único letramento e sugere o uso do termo letramentos, no plural, na tentativa de destacar a “natureza social do letramento” e o “caráter múltiplo das práticas sociais de letramento”. Por isso, hoje é comum ouvirmos falar em letramento digital, letramento matemático, letramento acadêmico, letramento midiático, dentre outros. Street (2014) explica que:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).

Assim sendo, as práticas de letramento escolar mantêm uma relação extremamente próxima do ensino da leitura e da escrita. Contudo, também se relacionam estreitamente com outras esferas sociais (familiar, religiosa, midiática etc), nas quais atuam como sujeitos, constituindo, assim, um conjunto heterogêneo de diversas práticas de letramento motivadas por objetivos específicos e pelos diferentes papéis assumidos pelos indivíduos atuantes nessas esferas sociais e em múltiplas situações comunicativas.

3.2 O letramento literário

Considerando a extensão e a pluralidade do uso do termo letramento, podemos pensar sua compreensão do ponto de vista da literatura e obteremos o letramento literário. Essa modalidade de letramento desenvolve práticas sociais que utilizam a escrita literária e talvez, por esse motivo, seja considerada um tipo de letramento que carrega em sua essência certa singularidade.

A prática da literatura, seja por meio da escrita ou da leitura, contribui de modo incisivo para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo. Segundo Cosson (2014, p.17), “cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. Sendo assim, podemos pensar o letramento literário como estado ou condição daquele que não apenas lê textos literários, mas que os compreende, buscando a descoberta de uma experiência de leitura distinta e o valor estético do texto literário.

Diante dessa perspectiva, podemos compreender ainda o letramento literário como algo que vai além da mera leitura de textos literários, pois exige do leitor a habilidade de atualização constante frente ao universo da literatura. Todavia, também não se deve entendê-lo como um simples saber adquirido da literatura, mas como uma experiência que busca dar sentido ao mundo através das palavras.

Segundo Kleiman (1995, p.20), a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, o processo de aquisição do código, concebido em termos de competência individual necessária para o ensino e promoção na escola. Conseqüentemente, o estudo do texto literário tem sido negligenciado pela instituição escolar, a qual, em sua grande maioria, tem optado por trabalhá-lo baseado somente na análise dos estilos de época, suas características e autores mais representativos, isso quando nos voltamos para o ensino médio.

A prática de ensino de literatura presente, hoje, nas escolas brasileiras, ainda está extremamente ligada à década de 70 e fundamenta-se numa visão tecnicista. Nesse sentido, o ensino de literatura enquadra-se na construção de conceitos básicos relativos à teoria literária e à teoria da comunicação, no 1º ano do ensino médio, ficando os últimos anos destinados ao estudo histórico da literatura, especificamente, a brasileira.

Para Willian Roberto Cereja (2005, p.56), a abordagem historicista do ensino de literatura “sustenta-se numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras, os quais devem estar ancorados numa linha do tempo e serem representativos do cânone literário”.

Em relação aos procedimentos metodológicos de apresentação do conteúdo, ainda restringe-se, em sua maioria, às orientações fornecidas pelos livros didáticos, que consistem nos seguintes passos: “breve apresentação do movimento literário com datas limítrofes e indicação de seus principais autores; principais fatos do contexto histórico; características do movimento literário em foco; leitura de alguns textos ilustrativos”, como assim afirma Cereja (2005, p.56).

A forma de transmissão dos conteúdos é realizada, geralmente, de modo oral e expositivo pelo professor. Esse modelo de ensino considera o aluno como sujeito passivo durante o processo de interação com o texto, pois no momento da leitura do texto literário o que se enfatiza é a identificação de técnicas e características específicas de um estilo de época. Logo, a conservação dessa atitude torna-se um complicador para que o leitor possa expandir seus horizontes culturais, pois limita a prática de leitura a um estudo descritivo do texto.

A leitura do texto literário deve considerar não apenas os aspectos formais do texto, mas as condições em que ele foi produzido. Desse modo, trabalhar na perspectiva do letramento literário de acordo com Cosson (2014, p.12), “corresponde não apenas uma dimensão diferenciada de uso da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Assim sendo, utilizar textos literários apenas como pressuposto para aprender análise sintática, propósito esse ainda muito disseminado até pouco tempo atrás em livros didáticos de língua portuguesa, não garante uma formação efetiva e de qualidade do leitor. Para Paulino (2001, p. 56), “o texto literário deve ser lido de forma literária”. Isso não implica que o propósito da leitura e a metodologia utilizada para tal possam ser repensados. É importante lembrar que o conceito de literatura não é estático, muito menos as formas de ler literatura.

Conforme Dionísio (2005, p.78), “as formas que toma a escolarização da leitura variam em função do ideal do sujeito que, em cada momento histórico e social, se quer formar e, naturalmente, depende do projeto político-social para escola, enquanto instituição que assume essa formação”, ou seja, o entendimento de leitura varia assim como suas funções num dado contexto social.

A autora defende a ideia de que é necessário valorizar a dimensão crítica das práticas de leitura, objetivando, assim, a formação de sujeitos leitores críticos, conscientes de seu papel na sociedade. Esse leitor é definido como:

Aquele que compreende o local à luz do global e vice-versa, o presente à luz do passado, aquele que se serve dos textos, de todos os textos, sejam eles de livros ou eletrônicos, sejam eles do cotidiano ou artísticos, para perceber o que se passa à sua volta, uso esse filtrado por um ideal de uma vida digna e de realização pessoal para todos. (DIONÍSIO, 2005, p. 78).

Nesta perspectiva, podemos perceber que é por meio da utilização dos textos, inclusive os literários, que o aluno irá se construir enquanto leitor. Dessa forma, tanto a escola quanto o professor, enquanto agentes de letramento podem contribuir de maneira significativa e competente para a formação leitora. Sabendo disso, é preciso que estes agentes repensem determinadas posturas a respeito do ensino de leitura e literatura que, infelizmente, ainda permeiam o cotidiano da prática educacional negativamente.

Primeiramente, cultiva-se a ideia de que os livros falam por si mesmos ao leitor, uma vez que a grande maioria das obras literárias é lida fora dos bancos escolares. Contudo, a forma como executamos a leitura está intrinsecamente ligada ao modo como aprendemos a ler na escola. Sendo assim, os livros não falam por si mesmos. Segundo Cosson (2014, p.26), “o que os faz falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”.

Outra ideia comum é acreditar que ler é um ato solitário. Quando a leitura é vista apenas sob o âmbito do ato físico de decodificar palavras, podemos, então, concordar com a afirmação. No entanto, quando consideramos a leitura também como um ato de interpretação, ela deixa de ser “solitária” e passa a ser “solidária”, pois implica interação e diálogo com o texto.

Por último, defende-se a opinião de que é impossível expressar os sentimentos despertados através da leitura literária, pois a verbalização do que foi sentido ou compreendido apenas empobrece o diálogo íntimo entre o leitor e o texto. Sob esse contexto, a literatura é considerada como vivência mística, refutando-se o relato de alguma forma daqueles que vivenciaram tal experiência. Tomar a obra literária como um texto destinado à adoração e à sacralidade, só distancia cada vez mais os novos leitores.

No tocante à leitura do texto literário, é preciso compreender que o papel da escola vai além dos limites do entretenimento que a leitura de fruição é capaz de oferecer, pois o texto proveniente da literatura apresenta aspectos culturais diversos, tais como linguísticos, discursivos, estéticos e éticos. Portanto, torna-se necessário que o aluno possa explorar esse tipo de texto a partir do processo de escolarização.

Assim sendo, parece óbvio que para a formação do leitor não é suficiente apenas adquirir a “tecnologia” do ler e escrever, ou seja, dominar a técnica da codificação e da decodificação, procedimentos esses característicos do processo de alfabetização. É preciso adicionar a essa habilidade a aprendizagem da “tecnologia”, o letramento.

O letramento literário compreende um conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou literária enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos. A promoção de sua prática na escola tem a finalidade de viabilizar o exercício da leitura literária sem o abandono do prazer e, ao mesmo tempo, com o compromisso necessário para o desenvolvimento do conhecimento. Graça Paulino (2001) afirma que:

Um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto [ficcional] proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para o seu ato de ler (PAULINO, 2001, p.118).

Portanto, além de considerar as habilidades cognitivas, comunicativas, interacionais, afetivas e estéticas necessárias para a realização da leitura do texto literário, é preciso levar em conta também, as competências sociais, bem como o aspecto híbrido e complexo dos processos histórico-sociais presentes na leitura literária. Sendo assim, é de extrema importância compreender essa modalidade de leitura enquanto ato político, cultural e democrático.

Nesse sentido, esse modelo de letramento refere-se às práticas de recepção e produção de textos literários voltados ao caráter estético resultante de um modo especial de utilização da linguagem que permite a elaboração de universos imaginários e ficcionais. Logo, podemos destacar dois aspectos importantes constituintes do letramento literário: a presença da ficcionalidade e a caracterização da escrita enquanto modalidade discursiva própria, presente não apenas em textos escritos, mas em modalidades híbridas que associam sons, imagens e movimentos.

Segundo o que nos afirma Paiva (2003, p.33), “não devemos compreender o letramento literário apenas como o estudo das práticas sociais de leitura”. É necessário delinear com maior precisão seu conceito. Se analisarmos o sentido de letramento aplicado aos estudos literários podemos perceber o letramento literário como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária. Isso significa que, embora o conceito de literatura tenha sido construído no âmbito de uma cultura burguesa, não são apenas os textos pertencentes a essa tradição que podem figurar como suportes literários. Se encararmos o letramento literário como um gênero do discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível destacarmos inúmeros espaços em que este viés do letramento pode estar presente, e, não apenas na escola, como: as telenovelas, séries de televisão, filmes televisivos, cinema, a contação de histórias, anedotas, entre outros.

O letramento implica usos sociais da escrita saindo da esfera da individualidade para a coletividade. Desse modo, podemos inferir que o letramento literário está associado a diferentes domínios da vida e relacionado a objetivos específicos em contextos também específicos. Portanto, as práticas de letramento literário são plurais e podem surgir em diferentes situações, por exemplo, em formas ficcionais em outras mídias, em leituras não canônicas ou em textos canônicos.

Tanto o letramento quanto o letramento literário são práticas sociais realizadas por indivíduos e/ou grupos que se constituem como identidades sociais distintas e específicas. Como tais práticas são realizadas por sujeitos diferentes, os modos de fazer o uso da escrita literária e sua leitura também se realizam de forma diferente, uma vez que são constituídos historicamente e socialmente. Por conseguinte, para a compreensão dos diversos letramentos torna-se significativo verificar os elementos, situações e contextos que os determinam, tais como o nível de escolaridade dos sujeitos, a forma de exposição desses ao escrito, o contato e/ou o uso de diferentes tecnologias, além da própria valorização do escrito; logo, o conhecimento das orientações de letramento de diferentes grupos sociais pode se distinguir quanto as suas relações culturais, econômicas, tecnológicas, étnicas e de gênero.

O conhecimento das práticas de letramento literário presentes na escola, bem como em outros lugares sociais, pode contribuir para que se possa pensar nas relações entre essas duas esferas, escola e vida social, buscando convergi-las para a formação de indivíduos com graus de letramento cada vez maiores. Diante dessa perspectiva, podemos entender que a educação literária engloba não apenas o

preparo do estudante para interagir com textos escritos já consagrados ao longo da história, mas, também, o seu preparo para a leitura de outras formas ficcionais que permeiam sua cultura e seu tempo.

3.3 Literatura e ensino

Diante da importância da leitura literária, reafirma-se o dever da escola de possibilitar efetivamente a promoção do letramento literário. Dessa forma, para que essa variante do letramento se realize cabe ao professor mostrar aos alunos que os sentidos atribuídos ao texto são construídos na interação entre leitores e o próprio texto.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 36), “é importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto que se trata de uma forma específica de conhecimento”. Por sua vez, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) defendem um ensino de literatura que incentive o contato efetivo com o texto, pois, só assim, os alunos poderão experimentar a sensação de estranhamento peculiar ao texto literário. Quanto ao Ensino Fundamental, nada impede que estas orientações curriculares sejam também aplicadas neste segmento educacional, adaptando-as quando necessário.

Partindo desse ponto de vista, o contato com a literatura possibilitará aos indivíduos imersos nesse universo uma ampliação de seus horizontes, favorecendo ao questionamento, o encontro da sensibilidade e a reflexão. “O prazer estético, é então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição”. (BRASIL, 2006, p.55).

O discurso literário, diferentemente dos demais discursos da língua, é o menos pragmático, pois carrega como característica a pouca aplicação prática, com exceção da literatura infanto-juvenil, que já nasce conectada a uma perspectiva pedagógica de cunho moralizante do sujeito, da qual trataremos mais a frente. No entanto, ainda assim, apresenta em sua essência a condição da transgressão, que garante aos sujeitos envolvidos no processo da leitura literária o exercício da liberdade e a possibilidade de explorar os limites extremos da língua.

E nisso reside sua função maior no quadro do ensino médio: pensada (a literatura) dessa forma, ela pode ser um grande agenciador do amadurecimento sensível do aluno, proporcionando-lhe um convívio com um domínio cuja principal característica é o exercício da liberdade. Daí, favorecer-lhe o desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo. (OSAKABE, 2004, p.49)

Contudo, em sua grande maioria, a escola tem trabalhado a leitura do texto literário de forma desvinculada da realidade e das necessidades dos alunos. Na prática, o modelo tradicional que considera o sujeito/leitor passivo privilegia as abordagens teóricas sobre a literatura.

“Literatura torna-se, então, maçante, e o que teoricamente deveria ser uma disciplina estimuladora da leitura, cujo ensino voltar-se-ia para formação de leitores competentes, torna-se exterminadora de geração de leitores”. (NIERO, 2010, p.10)

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 26), “quando o ato de ler se configura, preferencialmente, como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura”. Por conseguinte, o ensino da literatura ou da leitura literária deve envolver, sobretudo, o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades que compõem esse tipo particular de escrita. Além disso, é necessário valorizar as experiências de leitura e de vida desses sujeitos.

Dessa forma, é preciso que o trabalho com a leitura do texto literário em sala de aula promova a construção de práticas centradas na produção de leituras onde os alunos sejam protagonistas, isto é, leitores ativos. Partindo dessa premissa, essa leitura não deve ser feita somente no intuito de realizar, por exemplo, a identificação de um substantivo ou apenas com o propósito de localização de informações ou, ainda, como mero instrumento de suporte ao ensino de gramática e/ou ortografia. Assim, a interação lúdica e rítmica da poesia, por exemplo, pode ser perdida pelo aluno e ocasionar a não percepção do valor poético do texto, dificultando, assim, o gosto pela poesia.

A literatura em âmbito escolar tem sido utilizada como mecanismos nada atraentes para o aluno gostar de ler, porque a escola com sua organização e o professor com sua metodologia, têm colocado o aluno cada vez mais distante dessas práticas, não havendo nenhum incentivo a leitura. O grande desafio é promover estratégias de escolarização mais adequadas para a literatura e para leitura. (SOARES, 2001, p.31).

A leitura realizada na escola passa, necessariamente, por um processo de adequação aos padrões estabelecidos pela própria instituição escolar. Sendo assim, é inevitável que a escolarização da literatura em sala de aula ocorra; contudo, pode e precisa acontecer de forma mais democrática e autônoma pela qual os alunos sintam prazer em ler e não uma repulsa pela leitura.

Conforme as palavras de Cosson (2014, p.22), “a obra literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como, também, vivenciar essa experiência”. Nesse sentido, sabendo que ao adentrar na escola a literatura se escolarize, ou seja, torne-se uma leitura adaptada aos moldes pré-estabelecidos pela escola, Soares (2001, p.31) afirma que é de suma importância que se “respeite sua essência sem distorcê-la, destruí-la, desfigurá-la inadequadamente por meio de fragmentações sem textualidade, sem coerência e totalmente vagas”.

Portanto, na sala de aula, cabe ao professor elaborar diversificadas estratégias que estimulem os alunos a ler com prazer, “levando-os a perceber as possibilidades de significação do texto literário, que os ajuda a conhecer a si mesmos, sua comunidade e seu mundo mais profundamente”, como bem disse Martins (2006, p.68).

Para Soares (2001, p.33), “a escolarização da literatura pode ocorrer em diversas instâncias como, por exemplo, a ida até a biblioteca em determinado momento de leitura onde se obedece a um roteiro pré-programado, ou seja, como se deve ler, o que ler e em quanto tempo”. É importante manter o cuidado de não deturpar o texto, falseando-o, transformando o que é literário em pedagógico. Nesse intuito de evitar a inadequação desse processo de escolarização, vale ressaltar alguns cuidados, como: privilegiar o texto literário; ao escolher um texto do livro didático buscar aquele que não seja fragmentado, uma vez que esse texto já é uma adaptação para esse suporte; escolher, sempre que possível, o texto em seu suporte original, ou seja, o livro; respeitar a integralidade da obra. Soares (2001, p.35) destaca ainda que “a adequada escolarização da literatura é aquela que conduz a práticas sociais de leitura que ocorrem no contexto social, a atitudes e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar”.

Por conseguinte, nos parece óbvio que a questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, pois

Não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desvirtua-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2001, p.35)

A referida autora entende que o termo escolarização assume, em geral, uma conotação pejorativa, e, por vezes, depreciativa, quando utilizado em associação a conhecimentos e saberes. Contudo, é preciso lembrar que se torna impossível existir uma escola onde não se tenha a escolarização de conhecimentos, saberes, artes, pois essa instituição está indissociavelmente ligada à constituição de saberes escolares que assumem forma e relevância através dos currículos, matérias, disciplinas, programas e metodologias, aspectos esses responsáveis pela criação da escola, de um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem.

A literatura, chamada de poesia na antiga Grécia, assumiu desde muito cedo uma predisposição educativa. Imbuída de uma propriedade pedagógica, herdada dos mitos gregos, servia para o Estado de instrumento disseminador ao público, dos padrões de relacionamento, que a comunidade grega necessitava. Mais à frente, durante o período da Renascença, o Estado tem sua influência sobre a poesia enfraquecida e a relação dessa com o ouvinte deixa de ser comunitária e coletiva, tendendo para o particular e íntimo, uma vez que a educação passa a ser administrada por uma entidade, a escola, transformando, em trabalho, o ensino.

Ao longo do tempo a comunicação com o público passou a ser institucionalizada, perdendo, desse modo, sua finalidade intelectual e ética, para adquirir um cunho linguístico. Assim sendo, o ensino da literatura assumiu dois propósitos: primeiro, favorecer ao conhecimento da norma linguística nacional e, segundo, responder por uma produção histórica que surge concomitantemente com a história do país. A literatura brasileira, por exemplo, esforça-se para demonstrar que o nascimento de sua produção literária coincide com o período de colonização do território americano.

Já há algum tempo ouvimos falar na crise do ensino da literatura, que, no Brasil, podemos entendê-la de diversos ângulos. Numa visão mais ampla, essa crise é tida como resultante da falta de leitura, ou seja, os alunos não gostam de ler,

preferem outras formas de expressão ou simplesmente não dão a devida importância à leitura do texto literário. De outro modo, acusa-se a ineficiência do professor de literatura, o qual, ao final do processo de escolarização, não obtém êxito quanto à aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo da disciplina, as normas gramaticais, a produção de textos adequadamente, a leitura e o entendimento de textos de cunho literário ou não. Destarte, conclui-se que esse insucesso provém da perda do caráter educativo da literatura, bem como, de sua ineficácia pedagógica. Diante deste cenário surge a indagação: qual a finalidade e o sentido do ensino da literatura?

Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução dessa tarefa depende de se conceber a leitura não como o resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário. A literatura se associa então à leitura, do que advém a validade dessa. (ZILBERMAN, 2008, p.23)

A experiência da leitura literária torna-se única e enriquecedora porque concilia a racionalidade da linguagem com a criação íntima do autor: lida com a ficção sem se distanciar totalmente da realidade. Por isso, a literatura é capaz de provocar no leitor a reflexão sobre sua rotina, por mais distante do cotidiano o texto literário esteja, possibilitando a incorporação de novas experiências a sua vivência.

A leitura literária permite ao leitor manter contato com o diferente, sem necessariamente, deixar de lado sua subjetividade e sua história, favorecendo assim, ao enriquecimento e expansão de suas próprias dimensões. Se considerarmos o aspecto social, a leitura convida ao diálogo, pois não se trata de uma atividade centrada no “eu”; o leitor é instigado a socializar suas experiências, a discutir suas preferências, a confrontar gostos. Enfim, numa perspectiva educativa, “o consumo da literatura leva a práticas socializantes, que, estimuladas, mostram-se democráticas, igualitárias”. (ZILBERMAN, 2008, p.23)

Atualmente, a proposta da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, que está em construção pelo Ministério de Educação e demais instituições educacionais, defende a oferta de formação literária para toda a Educação Básica, de modo que se possa garantir a continuidade do letramento literário, iniciado na Educação Infantil. No referido documento, o letramento literário é compreendido como um processo de apropriação da literatura como linguagem que oferece uma experiência estética,

bem como a ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades leitoras que se constituem na escola.

Vale ressaltar que o letramento literário que se processa por meio de textos literários compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita. Sendo assim, exige da escola um trabalho especial que assegure seu efetivo domínio. A literatura é capaz de propiciar a constituição de subjetividades, expressão de sentimentos, desejos, emoções de um modo particular, utilizando, para tal, recursos expressivos e estéticos. Inserida nesse processo, a formação de leitores literários pressupõe a reflexão sobre a linguagem, o que leva ao reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e certa consciência das escolhas estéticas envolvidas na construção do texto.

3.4 Literatura infanto-juvenil: uma abordagem centrada no letramento literário

A literatura tem seu surgimento marcado pela necessidade do ser humano, desde as suas origens, de registrar e compartilhar suas experiências, fantasias, valores e ensinamentos, seja por meio da oralidade ou da escrita. Assim, a literatura já existia mesmo antes do advento da escrita, quando o homem possuía apenas o recurso da oralidade para proceder em intercâmbio comunicativo uns com os outros. Desse modo, podemos afirmar que é por meio da fala, antes mesmo da escrita, que a literatura se concretiza.

Mais tarde, a literatura transformada em saber escolar, tem garantido às crianças e aos adolescentes que se aventuram pelo universo da leitura, a oportunidade de interagir com um mundo novo, repleto de possibilidades de criar, formar e obter informações. Nesse sentido, a literatura infanto-juvenil tem se apresentado como terreno fértil e instigante a esses sujeitos, assegurando a eles a chance de vivenciar experiências inusitadas, bem como fomentar o aprendizado da leitura literária. Nessa lógica, Rouxel (2013) nos afirma o seguinte:

A literatura infanto-juvenil oferece uma mina de obras de qualidade para esse aprendizado da leitura literária. Há um grande número de obras nesse domínio – álbuns, romances, peças de teatro – cujas feições correspondem às grandes obras da literatura contemporânea. A leitura dessas obras tende a criar um novo horizonte de expectativas nos alunos (ROUXEL, 2013, p. 27).

De acordo com o que Zilbermam (1998) nos afirma os primeiros textos destinados ao público infantil, os quais foram produzidos por professores e pedagogos, apresentavam um caráter claramente educativo. Assim, a literatura infantil surge comprometida com a educação, e o livro de literatura passa a ser utilizado como instrumento pedagógico. Conforme Aguiar (2011), o fato da literatura voltada para as crianças ter nascido atrelada à educação em detrimento da arte gerou um impasse.

Com o advento dos tempos modernos, surgiu a necessidade de investimento na educação infantil, de modo a preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Dentre os materiais pedagógicos necessários para a empreitada estava o literário, que se converteu em livro de leitura de uso escolar. Assim concebida, a obra teve desviada sua função estética e passou a servir a propósitos educacionais restritos. E aqui se localiza o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte. Nesse sentido, todo o percurso dos estudos da área defronta-se tal impasse e procura respostas que redimensionem o estatuto literário do livro infantil (AGUIAR, 2011, p. 243).

Frente a esse contexto, Soares (2011) recomenda a distinção entre a literatura infantil produzida pela escola daquela apropriada por ela. Nessa lógica, o processo de apropriação da literatura infantil pela escola resulta na escolarização, didatização e pedagogização desta, no intuito de suprir suas próprias necessidades. Por outro lado, a literatura produzida para a escola está voltada para atender os objetivos da instituição escolar e sua clientela. Portanto, a primeira concepção refere-se à literatura infantil como aquela feita de forma autônoma em relação à escola. Já a segunda perspectiva, entende essa produção literária infantil como sendo uma literatura produzida para a escola.

Assim, concordamos com a postura defendida pela autora, quando ela compreende a inter-relação existente entre a literatura infantil e a escolarização como resultante de um processo de apropriação, onde a escola, com o propósito de satisfazer seus fins específicos, utiliza-se de uma literatura destinada à criança ou que é de interesse dela. Logo, fazer alusão de forma depreciativa sobre a escolarização da literatura infanto-juvenil, seria rejeitar a própria escola, sendo, portanto, inadequado. Compartilhando esse ponto de vista, Aguiar (2011, p.244) esclarece que a “adequação do texto ao leitor não significa a minorização do gênero, mas dá-se por um processo de inclusão: a literatura infantil é aquela que a criança lê”.

No Brasil, a literatura destinada especificamente para o público infantil e juvenil, até o século XIX, era oriunda quase que exclusivamente de traduções realizadas em Portugal. Logo, consistia em uma produção literária de alto custo financeiro que, obviamente, era privilégio de poucos. Vale lembrar que durante esse período no país não existia editoras e, até mesmo, produções de autores nacionais precisavam ser enviadas à Europa para serem impressas.

Diante dessa realidade, no início do século XX, surgiu no Brasil um movimento que buscava modificar esse contexto. Assim, autores como Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Tales de Andrade, passaram a publicar seus livros, motivados, principalmente, pela necessidade de uma produção literária que contribuísse para a construção de bons hábitos e valores rígidos pela escola. É, portanto, em meio a esse cenário que surge as primeiras traduções feitas por autores brasileiros.

Neste período a nação passava por importantes mudanças sociais. Desse modo, é nesse contexto marcado pelo início do processo de industrialização do país, da expansão política e financeira das cidades que as primeiras escritas literárias destinadas à criança começam a aparecer.

Contudo, esta produção literária direcionada ao público infantil era considerada naquele momento de menor importância, destacando-se apenas devido a sua valorização enquanto mercadoria. Nesse sentido, Lajolo e Zilbermam (1988) contestam essa visão reducionista da literatura infantil declarando que:

Se todas as histórias brasileiras até agora deixaram de incluir em seu campo de estudo a literatura infantil, nunca é demais frisar o peso circunstancial que o adjunto infantil traz para a expressão literatura infantil. Ele define a destinação da obra; essa destinação, no entanto, não pode interferir no literário do texto (LAJOLO; ZILBERMAN, 1988, p.11).

Assim sendo, a literatura infantil e juvenil deve ser analisada a partir dos mesmos padrões de qualidade exigidos para literatura adulta, a fim de que ela não seja de alguma forma rebaixada a um gênero de menor valor. Visto que, ao produzirmos uma literatura de excelência para criança, estaremos produzindo uma obra literária destinada a indivíduos de qualquer idade.

Entretanto, a escola ainda insiste em conservar determinadas posturas que intensificam a ideia de uma forma literária menor quando nos voltamos à produção infantil. É possível constatar essa condição à medida que verificamos que a escola

ainda coloca a criança como ser passivo frente ao texto literário. Em outra situação, há um impedimento ao acesso do leitor às obras que discutem temáticas consideradas inapropriadas para o aluno pela instituição escolar, como: a pobreza, a sexualidade, o medo, a morte, as separações etc.

Logo, o que passa a ser permitido está pautado em um leque de valores e conceitos pré-estabelecidos, do qual o pequeno leitor deve apoderar-se. Tal postura faz brotar do processo educativo um caráter autoritário, onde a criança é um sujeito passivo, e a literatura atende apenas ao imediatismo e à praticidade, negando à criança e ao aluno o direito de experimentar o prazer estético proporcionado pela obra literária.

Consequentemente, manter essa postura diante do trabalho com o texto literário é dizimar qualquer possibilidade de fruição e prazer que o aluno possa ter frente à obra. A leitura do texto literário requer do leitor uma atuação ativa e participativa, eximindo-se da produção de respostas prontas.

O texto literário é uma obra de natureza complexa, resultado de intenções, operações linguísticas e produção de sentidos que colocam em jogo o uso da linguagem além da referencialidade. A literatura implica reconhecer, entender e fruir elementos da natureza expressiva, conativa e poética que destacam o espaço da manifestação literária como aquele que exige do seu leitor muito mais participação do que aquela requerida em processos de interação verbal que destacam sobremaneira a função referencial da linguagem. (GUIMARÃES; BATISTA, 2012, p. 21)

No intuito de usufruir dessa imensa diversidade de recursos presentes no texto literário, cabe à escola rever o ensino de literatura, repensando e reformulando suas estratégias, a fim de que o leitor posicione-se diante do texto, motivado a desvendar o não dito presente na obra. Nesse propósito, a escola enquanto entidade responsável pela mediação entre o aluno e o texto, deve elaborar estratégias de leitura capazes de proporcionar ao leitor o prazer e o incentivo à fruição.

A literatura juvenil, assim determinada, diz respeito à produção literária voltada para os sujeitos que compreendem o período da adolescência, que aqui o entenderemos num conceito mais amplo, uma vez que essa categorização de uma faixa etária torna-se variável quando levamos em consideração fatores socioculturais de um povo. Portanto, não é possível fixarmos uma idade específica para a juventude, pois, embora tenha início na puberdade, ela está atrelada a uma representação social, ideais e valores de uma sociedade.

Segundo Gregorin Filho (2011) é por meio da literatura que o jovem, ao se reconhecer na obra, poderá encontrar nela a fundamentação necessária para enfrentar os desafios que o rodeiam. A literatura direcionada ao público jovem estaria, portanto, envolta em uma gama de valores e de conflitos sociais.

Então, estudar a literatura juvenil é (da mesma forma como se fala da literatura para crianças ou da literatura de modo geral) vincular determinado tipo de texto às práticas sociais que foram se impondo nas comunidades e na formação dos jovens, sobretudo após a segunda metade do século XIX, época em que a escola tomou seu lugar definitivo como grande responsável pela educação das novas gerações (GREGORIN FILHO, 2011, p.32).

No Brasil, a história da literatura escrita para crianças e jovens não apresenta nenhuma preocupação específica para a produção literária destinada ao leitor juvenil. Contudo, somente a partir das últimas décadas do século XX é que vão despontar nomes e obras de qualidade direcionadas ao público jovem. Tais narrativas abordavam temáticas diversas e apresentavam marcas formais apropriadas ao leitor alvo, independentemente do contexto sociocultural no qual os autores e receptores estavam inseridos. Essas obras, utilizando-se de uma linguagem inovadora, discutiam de maneira questionadora temas anteriormente proibidos aos leitores mais jovens como, por exemplo, morte, sexualidade, separações, violências, perdas, crises de identidade, escolhas, relacionamentos e afetividade.

Em meados do século XX, mais especificamente no ano de 1920, Monteiro Lobato e a publicação de sua obra, "*A menina do narizinho arrebitado*", mudaria profundamente o rumo do mercado editorial do país e a produção de obras literárias voltadas ao público infantil e juvenil. Dando à vida a uma produção literária genuinamente brasileira, Monteiro Lobato desponta como precursor da Literatura Infantil, abrindo caminho para uma nova fase literária de produção nacional direcionada a esse público.

Nesse panorama, destacam-se também autores como, Menotti Del Picchia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Viriato Correia, Érico Veríssimo, Vicente Guimarães, Ofélia e Narbal Fontes, Orígenes Lessa, Lúcia Machado de Almeida, Maria José Dupré, que mesmo com dificuldades de publicação e com a falta de leitores, ainda assim, produziram obras que alcançaram certo destaque devido a sua qualidade.

Durante o intervalo de tempo compreendido entre as décadas de 60 e 80, o país passava por dias de extrema dificuldade devido à presença da ditadura militar que assolava a nação através do exilamento de políticos, da tortura de mulheres e jovens, do desaparecimento de pessoas, da censura aos artistas e escritores. Essa realidade da época fez gerar certo desinteresse por parte dos jovens pela produção e leitura de obras literárias em detrimento da participação na luta contra essa força que os impedia de dar escoamento aos seus sonhos e ideais.

Nos anos iniciais que marcam esse período de dificuldades vivido pelo país, desponta uma literatura para os jovens que por meio de recursos estéticos consegue driblar a censura instaurada pelo governo militar. Logo, a produção literária infanto-juvenil assume relevante papel quanto à disseminação dos anseios da sociedade brasileira, pois, através do imaginário infantil, buscava diferentes formas de protestar acerca da falta de liberdade de expressão. O discurso presente no texto é direcionado ao público infantil e juvenil denunciava as pressões e os abusos de poder.

Durante a década de 70 é aprovado a lei de reforma do ensino que exigia a utilização de autores nacionais nas instituições escolares de 1º grau. Nessa circunstância, surgem autores que compuseram e, ainda, compõem uma produção literária arraigada a fortes características lobatianas, ou seja, que se utiliza do lúdico, do irreverente, da mistura do real e do imaginário, para compor suas produções literárias.

Frente a esse contexto, podemos destacar como protagonistas dessa nova produção literária direcionada ao jovem leitor nacional os seguintes escritores: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Lygia Bojunga, João Cabral Marinho, Ziraldo, dentre tantos outros, que através da astúcia em utilizar uma estética inovadora, uma sutil ironia e bom humor, conseguiram driblar a repressão e a censura imposta pelo governo da época.

Assim, as obras produzidas por esses sujeitos atuaram como instrumento de protesto, pois através dessa produção literária é possível abordar questionamentos sobre a realidade. Destacam-se nesse quadro autores como, por exemplo, Odette de Barros Mott com a obra "*A rosa dos ventos*", de 1972; Lygia Bojunga, com as obras, "*Os colegas*", de 1972, "*A casa da madrinha*", de 1978 e "*A bolsa amarela*", de 1982; Ruth Rocha com os livros "*O reizinho mandão*", de 1978 e "*O rei que não*

sabia de nada”, de 1979; Ana Maria Machado com “História meio ao contrário”, de 1978 e “Raul da ferrugem azul”, de 1979, dentre outras produções.

Na década de 90, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) traz inovações que possibilitam o debate de novas temáticas pertinentes ao universo infanto-juvenil através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) e dos temas transversais. Já no ano de 2008 a lei de nº 11.645 propõe o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena como obrigatória no currículo do ensino fundamental e médio, em uma tentativa de retomar as práticas culturais desses povos.

Atualmente, uma das questões que se tem discutido no meio acadêmico diz respeito ao ensino de literatura e o seu espaço na sala de aula. O que podemos perceber é que a escola tem restringido o espaço da literatura aos poucos fragmentos textuais encontrados nos livros didáticos, optando em dar maior ênfase ao estudo dos gêneros textuais de uso social variado. Segundo Cosson (2014, p.14), para algumas pessoas o ensino de literatura “funciona mais como um verniz cultural, logo, perfeitamente dispensável”. Essa postura tem ocasionado aos poucos um desaparecimento do texto literário na escola. Em vista disso, é fácil percebermos que a relação entre a literatura e a educação não tem ocorrido de maneira tranquila.

O atual panorama do ensino de literatura em nossas escolas se configura da seguinte maneira: no ensino fundamental os textos literários são utilizados em prol da formação leitora dos alunos, enquanto que no ensino médio o foco está na aquisição de conhecimento acerca da cultura literária brasileira. O fato é que nas duas situações descritas a literatura não tem sido ensinada com o propósito de assegurar a sua real funcionalidade, ou seja, a de construir e reconstruir os sentidos do texto, oportunizando ao leitor viver experiências distintas através da obra literária.

Na intenção de mudar esse cenário é preciso que a escola e seus professores rompam com essa tradição de ensinar literatura baseado na reprodução e na permissividade. Por conseguinte, faz-se necessário desenvolver e estimular práticas de trabalho com o texto literário que operem sem deixar de lado o prazer, mas que atuam conscientes de que o conhecimento não pode ser cerceado ao aluno. Desse modo, a escola deve enfatizar em suas práticas literárias a leitura efetiva de textos, partindo de um planejamento sistemático e organizado, da seleção de objetivos que

se pretende alcançar na formação do leitor, tendo em mente que a obra literária desempenha um papel fundamental no contexto escolar.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa sobre a leitura literária e a formação do leitor no 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual na cidade de Crato – Ceará, assim como, a análise dos dados coletados. Expomos nossas conclusões fundamentadas no aporte teórico apresentado neste estudo.

4.1 A instituição e seus sujeitos

A pesquisa foi desenvolvida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Adauto Bezerra, instituição de ensino público de esfera estadual, a qual está localizada na cidade de Crato, no estado do Ceará. Esta instituição educacional situa-se no maior e mais populoso bairro da cidade caririense, o Seminário, atendendo a uma clientela em sua grande maioria da zona urbana, mas acolhendo também alunos oriundos da zona rural, ambos de baixa renda.

A escola, uma das maiores do município, possui uma extensão que abrange 2.000 m², apresentando uma infraestrutura em boas condições de uso constituída por 16 salas de aula, dois banheiros, sendo um para os meninos e outro para as meninas, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala da coordenação, dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências, uma sala de atendimento à educação especial, uma rádio, uma cozinha, uma sala dos professores contendo dois banheiros, um masculino e outro feminino, uma biblioteca, um almoxarifado, uma quadra poliesportiva coberta, um pátio e uma academia de musculação.

Atualmente, contamos com 1.140 alunos matriculados regularmente, considerando os turnos manhã, tarde e noite em que a escola está funcionando. Destes, 536 são do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) e 604 são do Ensino Médio. Dentre eles há 03 discentes que requerem atendimento às suas necessidades especiais, dos quais um é portador de baixa visão e outros dois são surdos, precisando, portanto, do acompanhamento de um intérprete.

O quadro de professores da instituição é composto por profissionais docentes, sendo 18 temporários com graduação e pós-graduação, e 32 são efetivos, também com graduação e pós-graduação, dos quais um é mestre em educação matemática

pelo programa de Mestrado Profissional de Matemática – PROFMAT, do governo federal, um está cursando o Mestrado Profissional em Química e quatro estão em fase de conclusão do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A coordenação pedagógica é formada por uma diretora, graduada em Letras e com especialização em Gestão Escolar, além de duas coordenadoras escolares, das quais a primeira é graduada em Pedagogia com especialização em Ensino de Língua Portuguesa e a segunda é graduada em Letras, com especialização em Língua Portuguesa e, atualmente, mestranda pelo programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Ainda compondo a coordenação pedagógica temos um coordenador graduado em Ciências.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 27 alunos do 7º ano, turma A, turno manhã, dos quais 15 eram meninos e 12 eram meninas, ambos compreendendo uma faixa etária entre 12 e 15 anos de idade. A turma caracteriza-se por apresentar um comportamento agitado, disperso, permeado por conversas paralelas que acabam interferindo na concentração dos alunos e no andamento da aula, uma vez que o professor precisa estar constantemente chamando a atenção dos alunos. Ainda, podemos constatar o uso frequente do aparelho de celular por diversos alunos para ouvir música, ver vídeos, acessar a internet ou utilizar as redes sociais *Facebook* e *Whatsap*, mesmo todos cientes de que o uso do celular durante a aula é proibido, exceto quando utilizado como ferramenta pedagógica. Tal prática contribui mais ainda para a interferência no rendimento da aula e do aluno, tornando-se um elemento desfavorável ao processo de ensino e aprendizagem do discente.

Também participaram da pesquisa os três professores de Língua Portuguesa que ministram aula nesta turma, visto que o conteúdo programático desta área de conhecimento é dividido em três disciplinas; são elas: gramática, redação e interpretação textual. Ambos os docentes são efetivos e graduados em Letras com licenciatura plena e pós-graduação em nível de especialização, sendo um deles mestrando do programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Os professores são responsáveis por ministrar duas aulas semanais de 50 minutos nesta turma acerca do conteúdo específico de sua disciplina.

4.2 A natureza da pesquisa

O estudo acadêmico caracteriza-se pela utilização de métodos científicos, pois eles constituem um conjunto de atividades sistemáticas e racionais que garantem maior segurança e economia para o alcance dos objetivos estabelecidos, traçando o caminho a ser percorrido, identificando erros e contribuindo para a tomada de decisão.

No intuito de elaborarmos um diagnóstico sobre a leitura literária e a formação do leitor no 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Crato-CE e, dessa forma, podermos produzir uma proposta de trabalho com a leitura literária a partir da literatura infanto-juvenil, desenvolvemos uma pesquisa descritiva, a qual adotou os procedimentos metodológicos de um estudo de caso.

De acordo com Gil (2002), o propósito da pesquisa descritiva é descrever as características de um determinado grupo de indivíduos ou fenômeno ou, ainda, verificar a ocorrência de relações entre variações. Neste estudo, buscamos descrever as causas que levam os leitores do 7º ano do ensino fundamental a apresentarem uma resistência a uma experiência leitora com o texto literário, a partir da coleta de dados levantados através da observação de algumas aulas de Língua Portuguesa e da aplicação de questionários tanto para os alunos quanto para os professores desta turma.

Na tentativa de alcançarmos nossos objetivos, optamos por utilizar como procedimento para a pesquisa o estudo de caso, como anteriormente citado, o qual se procedeu inicialmente a partir do levantamento de um referencial bibliográfico que fundamentasse o estudo. Os autores consultados para dar respaldo teórico à pesquisa contribuíram significativamente para fortalecer as discussões presentes no trabalho alicerçado em princípios científicos consistentes. Fonseca (2002), ao definir este tipo de pesquisa estabelece que:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p.32).

Para que a pesquisa bibliográfica se concretize é necessário que o estudo seja planejado de modo sistematizado, por meio da consulta de fontes científicas, a fim

de que possamos delinear as principais informações das obras consultadas. Posteriormente, a produção de texto realizada a partir desta investigação servirá de instrumento referencial para outros estudiosos.

Vale destacar que a pesquisa pautou-se pelo princípio qualitativo e quantitativo, pois sugere um contato direto dos pesquisadores com o ambiente e a situação que está sendo investigada. Para os autores Roberto C. Borgan e Sari Knopp Biklen (1994), os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Além de entendermos que as ações podem ser bem melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.

Segundo Gerhardt e Silveira (2010), os aspectos teóricos da pesquisa qualitativa podem ser definidos do seguinte modo.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2010, p.32).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é utilizada quando se propõe um método capaz de elucidar a razão das coisas, sem a necessidade de fazer uso de elementos quantificadores como foco principal. Assim, durante o estudo, o pesquisador torna-se elemento fundamental neste processo, pois ele deverá manter contato direto com o que está sendo investigado.

Os dados coletados foram obtidos através da observação das aulas de Língua Portuguesa, que nesta escola em especial, divide essa área do conhecimento em três disciplinas: gramática, redação e interpretação textual. A observação das aulas tinha como objetivo verificar de que maneira o uso ou não de textos literários, isto é, a literatura infanto-juvenil e a leitura literária atuam na formação do leitor literário. Visto que, entender as informações coletadas poderá contribuir para esclarecer as causas que levam o leitor do 7º ano do ensino fundamental resistir a uma experiência leitora ou os motivos que os tornam mais propensos a vivenciar essa experiência.

Além da observação das aulas de Língua Portuguesa foi aplicada à turma e aos professores, um questionário específico para cada público, no intuito de colher

informações concernentes à temática pesquisada que contribuíssem para esclarecer o questionamento inicial da pesquisa. Conforme as palavras de Amaro, Póvoa e Macedo (2005, p.3), os questionários consistem em “um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquisição de um grupo representativo da população em estudo”.

Desse modo, a utilização dos questionários demonstra-se de grande utilidade para o investigador quando o intuito é recolher informações acerca de um determinado tema. Em nosso caso, a aplicação dos questionários aos alunos e aos seus respectivos professores de Língua Portuguesa permitiu ao investigador recolher informações sobre o perfil da turma e de seus professores, o que contribuiu para compreendermos melhor a relação estabelecida entre a prática em sala de aula destes docentes com o texto literário infanto-juvenil e as condições de aceitação ou não dos leitores do 7º ano em função da leitura literária destes textos, bem como suas implicações na formação do leitor literário.

O questionário direcionado aos professores compõe-se de perguntas relativas à prática de ensino de Língua Portuguesa dos docentes, as quais buscam compreender de que maneira ocorre o trabalho em sala de aula com a leitura do texto literário e suas implicações para a formação do leitor literário, sendo, portanto, construído do seguinte modo:

- 1) *Qual a importância que você atribui à leitura do texto literário no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa?*
- 2) *Como são escolhidos os textos trabalhados em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?*
- 3) *Você trabalha a leitura e discussão do texto literário em suas aulas?*
- 4) *De que forma o texto literário é trabalhado nas suas aulas?*
- 5) *Qual o interesse e rendimento do aluno considerando a metodologia utilizada nas aulas em que se trabalha a leitura do texto literário?*
- 6) *O aluno propõe outro tipo de metodologia para as aulas com o texto literário?*

Já o questionário aplicado aos alunos tem como objetivo traçar um perfil do hábito de leitura desses jovens leitores; assim, apresenta em sua estrutura as seguintes perguntas:

- 1) *Você tem o hábito de ler histórias de ficção?*
- 2) *Você está lendo algum livro atualmente?*
- 3) *Que tipo de história chama sua atenção?*
- 4) *Como surgiu seu interesse por esses livros?*
- 5) *Em relação ao incentivo a leitura de livros de história de ficção. Como isso acontece em casa? De que forma o professor incentiva a leitura dessas histórias?*
- 6) *Qual o método usado por seu professor para a leitura de livros de histórias de ficção?*
- 7) *A escola onde você estuda possui biblioteca ou sala de leitura?*

A utilização dos questionários neste tipo de pesquisa possibilita alguns benefícios, dentre eles, a possibilidade de nos depararmos com uma grande diversidade de respostas e uma representação mais verossímil do ponto de vista dos indivíduos pesquisados, além de valorizar a liberdade de expressão desses sujeitos.

No tocante ao método utilizado para a realização da pesquisa adotamos o hipotético-dedutivo, que se inicia pela percepção de uma problemática da qual se formulam hipóteses, e, pelo processo de inferência dedutiva, testa a predição de ocorrência de fenômenos abrangidos pela hipótese.

É relevante destacar que a pesquisa apresenta dois momentos distintos. Primeiramente, realizamos um levantamento de um aporte teórico capaz de fundamentar com consistência a investigação e análise feita a partir dos dados coletados por meio da observação das aulas e dos questionários aplicados. Essa primeira etapa busca colher informações para compreender como se estabelece a relação entre a prática de ensino da leitura do texto literário infanto-juvenil nas aulas de Língua Portuguesa e sua aceitação ou não por parte dos alunos, considerando a formação do leitor literário como fundamental para o processo de ensino/aprendizagem.

O segundo momento diz respeito à elaboração de uma proposta didática de trabalho com a leitura do texto literário a partir dos contos dos irmãos Grimm em formato de oficina de leitura. Assim, o objetivo é propor sugestões de atividades com a leitura literária a partir desses contos, de modo que a prática de ensino do texto literário torne-se mais proficiente, proveitoso e prazeroso, atuando de forma

significativa na formação do leitor a partir da literatura infantil e juvenil, universo este riquíssimo em experiências importantes para o leitor.

4.3 Análise dos questionários dos alunos

Para a realização da análise, foi, primeiramente, elaborado um questionário composto de perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha, o qual foi aplicado a 27 alunos do 7º ano do ensino fundamental, no intuito de investigarmos como ocorre a relação desses docentes com a literatura infanto-juvenil em sala de aula, bem como verificar quais as possíveis causas que geram determinada resistência destes sujeitos a vivenciar uma experiência leitora a partir do contato com a leitura do texto literário.

Aos alunos foi entregue um questionário constituído de duas perguntas fechadas, onde puderam responder *sim*, *não* ou *nunca tive essa experiência*, aos questionamentos propostos; uma questão aberta de resposta curta e objetiva, que pudesse possibilitar ao aluno a oportunidade de expressar seus gostos literários; e, por último, cinco questões de múltipla escolha acerca da relação do aluno com a literatura no ambiente escolar.

O questionário foi aplicado a vinte e sete alunos, do turno da manhã, do 7º ano, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Aduino Bezerra, dos quais todos colaboraram com o preenchimento dos dados, nos possibilitando o recolhimento das informações expostas e analisadas a seguir.

O primeiro questionamento trata-se de uma pergunta aberta e refere-se a seguinte indagação:

1. *Você gosta de ler livros de ficção?*

A esta primeira pergunta os alunos poderiam assinalar a resposta *sim*, *não* ou *nunca tive essa experiência*.

A este questionamento apenas três alunos afirmaram não gostar de ler, o que nos deixa muito contente, visto que esse número representa somente 11,11% do total de participantes da pesquisa, contudo não desmerece nossa atenção, uma vez que o gosto e o hábito da leitura podem ser aprimorados a partir do incentivo adequado. Por conseguinte, apenas um declarou nunca ter tido essa experiência, o

que representa 3,7% e, vinte e três dos consultados, ou seja, 85,19% afirmaram sim gostarem de ler histórias de ficção.

Esse tipo de informação nos faz questionar muitas vezes a convicção de que cada vez mais crianças e adolescentes leem menos. A realidade é que em sua grande maioria, aliamos a forma livre e descompromissada desses indivíduos a uma ideia de incapacidade leitora que emana deles. A verdade é que embora tenhamos, ainda, um insuficiente e precário acesso à leitura, o contato com ela tem crescido bastante e, hoje, crianças e jovens tem acesso a obras literárias que em décadas passadas circulavam apenas em famílias de alto poder aquisitivo.

É importante termos em mente que o conceito de ler tem evoluído ao longo dos anos e, isso, precisa ser considerado, principalmente, porque o atual modelo de leitura das crianças e dos jovens tem se modificado devido ao uso e avanço da tecnologia. Portanto, é preciso criar condições para que em sala de aula as leituras possam ser mais dinâmicas e, assim, sejam capazes de atrair a atenção desses sujeitos para conhecer um universo permeado pela magia e encantamento presentes na literatura, e, em especial, na literatura infanto-juvenil.

Nesse sentido, pensar e desenvolver estratégias metodológicas de trabalho com a leitura literária de modo adequado faz-se extremamente necessário. Visto que o professor, enquanto agente mediador entre a leitura e o leitor, precisa planejar bem esse processo de escolarização da literatura sem perder de vista o fascínio que uma boa história pode despertar no sujeito, bem como o gosto pelo texto literário. Assim, torna-se fundamental que o profissional docente tenha competência para encarar o livro como a possibilidade de acesso a um mundo novo repleto de descobertas, caso contrário, segundo Eliana Yunes (1997, p.11), “o livro pode ser o suporte mais fascinante e complexo das narrativas e informações fundamentais de nossa cultura, mas corre o risco (e o desenlace pode ser fatal) de cair em mãos de quem não ver a necessidade em ler, nem descortina prazer nessa ação”.

O segundo questionamento também é uma pergunta fechada e se refere ao seguinte:

2. Você está lendo algum livro atualmente?

Dos vinte e sete alunos consultados pela pesquisa, a maioria, num total de dezessete sujeitos, afirmaram estar lendo algum tipo de livro, enquanto que apenas

dez alunos responderam não estarem lendo livro nenhum. Este resultado tem nos revelado que a maioria dos alunos do 7º ano, tem cultivado um hábito de leitura, o qual deve ser considerado e explorado pela escola, pois é por meio da leitura e, em especial, através da leitura literária, que podemos manter contato com a possibilidade de novos caminhos, valores e pensamentos, além de aguçar novas maneiras de ver o mundo.

Nessa lógica, o ensino de literatura deve centrar seus esforços na capacidade do sujeito criar, evitando, desse modo, o comodismo da interpretação superficial do texto literário, que se prende apenas à localização das ideias centrais do texto e à identificação das personagens. É preciso trabalhar o texto literário no intuito de despertar no leitor a emoção e o desejo de viajar por um mundo diferente, cheio de possibilidades permitidas pela leitura.

Dessa forma, a literatura infanto-juvenil torna-se devido sua riqueza literária, um ambiente favorável aos anseios do leitor e ao mesmo tempo o faz se reconhecer nela. Assim, as experiências do leitor contribuem para a construção dos sentidos do texto e a literatura, segundo Coelho (2010, p.43), “é o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta”.

Logo, concordamos que o incentivo à leitura desses alunos deve ser instigado pela escola constantemente, pois o texto literário mais do que agir como elemento sensibilizador da consciência humana, atua como ferramenta capaz de provocar em seus leitores inquietações que exigem novas leituras de mundo, a partir de um posicionamento crítico dos sujeitos.

A próxima questão refere-se a uma pergunta aberta, a qual indagou o aluno sobre o seguinte:

3. Que tipo de história chama a sua atenção?

Esse questionamento nos permite conhecer melhor sobre o gosto literário do aluno e seu atual repertório de leituras, o que nos proporcionará informações relevantes sobre como devemos proceder com a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa na turma do 7º ano.

Assim sendo, obtivemos as seguintes informações dos vinte e sete alunos consultados, dos quais sete afirmaram gostar de leituras que retratam narrativas de

aventuras, outros sete disseram preferir histórias de ação, quatro preferem histórias que abordam o tema ficção científica e outros quatro afirmam preferência por histórias que falam de romances adolescentes; dois gostam de histórias em quadrinhos, dois preferem histórias relacionadas ao tema terror e um gosta de narrativas de comédia.

Após o levantamento das informações e concluída a análise até este ponto, podemos verificar que a leitura literária tem tido uma significativa presença na vida dos alunos do 7º ano da turma pesquisada. O recolhimento dessas informações sobre o gosto literário dos alunos pesquisados evidencia, ainda, uma razoável diversificação quanto à escolha dos gêneros textuais utilizados para a leitura.

É importante que o professor conheça os gêneros textuais literários que fazem parte do repertório de leitura dos alunos e quais deles lhes despertam maior interesse, pois dessa forma conseguirá sugerir obras que terão maior probabilidade de aceitação pela turma, além de estabelecer um ambiente favorável para a inserção de novas sugestões de leitura antes desconhecidas pelos discentes. Assim, o desafio está em explorar as capacidades leitoras desses indivíduos, de modo que, possamos instigar no receptor o desejo pela leitura literária.

A prática de leitura, em especial do texto literário, favorece as relações intelectuais e potencializa situações reais vividas pelo leitor, proporcionando a ele a oportunidade de experimentar certas peculiaridades e efeitos que o ensino de literatura pode causar. Nesse sentido, tal condição se mostra de maneira mais evidente quando os sujeitos envolvidos nessa relação são crianças e jovens, pois a leitura da literatura contribui para construção da formação de suas personalidades. Paulino e Cosson (2009) nos afirmam que:

[...] na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quiser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que se faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos (PAULINO; COSSON, 2009, p.69).

Nessa perspectiva, a escola enquanto instituição formadora do indivíduo deve assegurar as condições necessárias para a construção do ser. Logo, para que isso ocorra é preciso que a escola se empenhe e ofereça ao aluno uma formação que

garanta o conhecimento sobre o mundo e sobre as novas possibilidades de crescimento por meio da leitura do texto literário.

A questão seguinte é uma pergunta de múltipla escolha e indaga os alunos participantes da pesquisa a respeito de:

4. Como surgiu seu interesse por esses livros?

Ao analisarmos os dados colhidos, verificamos que a maioria dos discentes consultados, um total de 40,74%, afirmaram que seu interesse por esse tipo de leitura surgiu na escola. Frente a essa informação, ressaltamos o quão é importante que a instituição escolar seja um ambiente fomentador e propício tanto para o contato com obras de literatura quanto para a leitura literária, estimulando a curiosidade e criando condições para que o aluno construa gosto pela leitura.

Por conseguinte, 33,33% dos sujeitos investigados responderam que foi em casa que o interesse por esse tipo de leitura surgiu. Tal informação nos surpreende, visto que quando o incentivo à leitura se inicia em casa, isto é, no âmbito familiar em direção à escola, a probabilidade desse sujeito tornar-se um leitor assíduo cresce consideravelmente.

Dando continuidade à análise, verificamos que 14,81% dos alunos participantes da pesquisa, assinalaram não terem interesse por esse tipo de livro, mas gostariam de ter, portanto, demonstrando que estão dispostos a vivenciar uma experiência a partir da leitura literária; 7,41% dos discentes afirmam que foi através dos amigos que o interesse por esse tipo de leitura surgiu e 3,7% dos investigados disseram não possuir interesse por esses livros.

Partindo do levantamento das informações acerca desse ponto, podemos verificar que a escola e a família são as principais instituições, embora não exclusivas, que podem despertar no leitor o interesse por determinado tipo de leitura. O ambiente familiar quando composto de leitores frequentes e que se dedicam à leitura literária, provavelmente terá maiores chances de sucesso ao incentivar a criança e/ou jovem a se aventurarem no universo da literatura.

Contudo, quando nos deparamos com leituras mais complexas, estas requerem intervenções de maneira processual. Neste caso, a perícia do professor enquanto mediador da leitura torna-se fundamental, pois cabe a ele lidar com determinadas exigências, como por exemplo, o domínio de algumas dimensões

como o conhecimento prévio do leitor, a experiência com novas estruturas textuais e temáticas, que muitas vezes o ente familiar não está preparado para operar de forma adequada junto a leitor iniciante.

A quinta pergunta, também de múltipla escolha, desdobra-se em dois questionamentos, que buscam compreender como ocorre a relação que se estabelece entre o indivíduo consultado na pesquisa e a prática de leitura literária em casa, por meio da família e na escola, através do professor. O primeiro questionamento investiga como ocorre a leitura literária no âmbito familiar, como veremos a seguir.

5.1 Em relação à leitura de livros de histórias de ficção em casa:

A maioria dos alunos consultados, os quais contabilizam 48,15% do total do grupo pesquisado, responderam que no ambiente familiar nunca liam para eles, embora fossem oferecidos livros para que eles pudessem ler à vontade. Já 37,03% afirmam que algum adulto lia para eles quando eram pequenos; 7,4% disseram que nunca liam para eles, pois não havia tempo ou condições adequadas de leitura; 3,7% declararam que nunca liam para eles, mas obrigavam a ler como um castigo e, por fim, outros 3,7% afirmaram que ninguém lia para eles, nem achavam importante que eles mesmos lessem.

Os dados obtidos nesta etapa do questionário nos revelam o quanto ainda é deficiente o incentivo à leitura no âmbito familiar. Tal realidade, obviamente, é resultante de diversos fatores que podem contribuir para a formação desse quadro, como por exemplo, a própria situação socioeconômica de algumas famílias que não tem recursos para a aquisição de livros, a precariedade de acesso a material de leitura diverso e de qualidade, a falta do domínio da leitura em alguns grupos familiares, dentre outras situações pertinentes a esse contexto que podem atuar como complicadores do incentivo à leitura.

A leitura é utilizada em inúmeros contextos e com uma imensa variedade de fins. Assim, ela está ligada não apenas às situações formais e estruturalmente rígidas, mas também funciona como instrumento de acesso à informação e formação de um olhar distinto para o mundo. Desse modo, investir no incentivo à leitura deve acontecer desde cedo, visto que é no ambiente familiar, antes mesmo

de receber a educação formal em uma instituição escolar, que a criança inicia sua formação leitora.

Portanto, o intuito de promover o ato de ler pode ser transmitido por meio do letramento familiar, uma vez que tal responsabilidade não deve ser de competência apenas da escola, mas compartilhada entre ela e a família. Sendo assim, a partir do momento em que se reconhece o valor social da leitura dentro da família para a formação socioeducacional dos sujeitos, o vínculo entre pais e filhos torna-se mais forte.

Logo, o incentivo à leitura pode ocorrer através dos laços maternos e paternos ao criarem condições de acesso aos signos, inicialmente através de livros de ilustrações, cantigas de rodas, contação de histórias ou até mesmo no auxílio à resolução dos exercícios escolares. Por conseguinte, os pais podem ainda contar histórias para os filhos dormirem, presenteá-los com livros quando possível, ler para elas etc.

As crianças que de alguma forma recebem uma influência positiva do grupo familiar a que pertencem, apresentam uma maior probabilidade de tornar-se um leitor que dará continuidade a suas leituras por prazer, de modo mais proficiente. Contudo, quando nos deparamos com uma realidade contrária, nos resta buscar alternativas para que o gosto pela leitura desperte também nesses indivíduos.

O segundo questionamento, ainda do ponto cinco, busca compreender de que forma se estabelece o incentivo ou estímulo da leitura literária por meio do professor.

5.2 Em relação à leitura de livros de história de ficção indicado por seu professor:

As informações coletadas nesta sessão apresentam que 37,04% dos alunos consultados pela pesquisa afirmam que o seu professor indicava sugestões de leituras no Ensino Fundamental I, quando estes eram pequenos, isto é, ainda frequentavam as séries iniciais da Educação Básica. Em contrapartida, uma parcela de 14,81% dos participantes da investigação declarou não ter tido nenhuma indicação de livros para a leitura por parte do professor. Já 29,63% dos discentes que responderam ao questionário disseram que às vezes o professor indica livros e 18,52% desses docentes, segundo os alunos, sempre indicam novos livros.

Partindo da análise das informações encontradas neste ponto da pesquisa podemos verificar que o incentivo à leitura por parte do profissional docente tem se apresentado de maneira muito tímida. Assim, enquanto indivíduo mediador, ao professor cabe a incumbência de aproximar a leitura do leitor, utilizando-se para isso sua própria paixão pelos livros e pela leitura. A atitude do professor em demonstrar o entusiasmo e as sensações que determinada leitura lhe despertou pode acionar o gatilho da curiosidade e interesse do aluno, levando-o a buscar a obra e envolver-se na narrativa ou poema, vivenciando, desse modo, uma experiência leitora.

Ao pensarmos em leitura, é necessário que a instituição escolar compreenda que o ato de ler não é uma atividade complementar da escrita e, portanto, precisa ser vista pelos professores como uma competência para a vida toda, do contrário, as dificuldades de leitura enfrentadas por nossos alunos continuarão resultando de forma negativa no desempenho escolar deles.

Dessa forma, no intuito de proporcionar um contato mais diverso com a leitura, a escola pode criar espaços para debates, discussões, depoimentos sobre o que foi lido e, assim, dar vida a um ambiente de leitura com maior interatividade. Além disso, é uma ótima oportunidade de instigar o leitor a vivenciar essa experiência leitora de modo mais atrativo e dinâmico. Conforme o que nos sugere Souza (2008):

[...] cabe ao professor promover no espaço de aula um espaço interativo, participativo e tentar extrair dos discentes o conhecimento tácito que estes têm para enriquecimento da discussão, uma vez que diversificadas são as multirreferências que compõem cada um. (SOUZA, 2008, p.06).

No tocante ao incentivo à leitura é preciso que o professor faça isso de modo planejado, considerando sempre que possível as especificidades de cada sujeito e respeitando suas origens, além de buscar ofertar obras de reconhecida qualidade literária que levem o leitor a reconhecer-se em sua escolha. Segundo Bamberguer (1997, p.24), “é preciso incentivar a leitura a ponto de fazer com que o aluno se sinta bem e realizado ao ler, levando-o ao aprendizado e ao desenvolvimento da crítica, de forma divertida, ampliando assim, o gosto pela leitura nos alunos”.

O sexto questionamento, composto também por opções de múltipla escolha, busca verificar quais abordagens metodológicas são utilizadas pelo professor durante a prática de leitura literária em sala de aula.

6. *Qual o método usado por seu professor para a leitura de livros de histórias de ficção?*

As informações coletadas sobre este quesito nos mostram que 18,52% do total de indivíduos consultados pela pesquisa afirmam que o professor nunca sugere a leitura literária, ou seja, neste caso, a leitura de histórias de ficção. Já 7,41% do grupo pesquisado, disseram que o professor simplesmente manda ler em casa e não fala mais sobre o livro. Ainda 29,63% dos entrevistados declararam que o professor manda realizarem a leitura em casa e pergunta, posteriormente, o que os alunos acharam do livro. Por fim, quase metade dos participantes da pesquisa, um número de 44,44% do total, responderam que o professor lê trechos das obras indicadas junto com os alunos, sugere a continuidade da leitura em casa e comenta em classe sobre o que foi lido.

Existe uma variedade de estratégias metodológicas que podem ser utilizadas para que os alunos desejem envolver-se com a leitura do texto e, desse modo, construam um hábito de leitura fundamentado no gosto literário e no potencial crítico-reflexivo. Nesse sentido, o ponto de partida para o alcance desse objetivo reside, primeiramente, no professor, ou seja, é preciso que ele desenvolva em si um gosto e um hábito leitor, além de construir um cabedal de textos e autores suficientemente capazes de atender àquela faixa etária acompanhada por ele.

Contudo, ao analisarmos os dados obtidos através da pesquisa, podemos perceber que essa realidade está cada vez mais distante do real trabalho feito em sala de aula com a literatura e a leitura literária. Pois, o que se verifica ainda é uma maciça forma de trabalhar a literatura imbuída nas concepções tradicionais de ensino, isto é, na transmissão e repetição de conteúdos.

Outro fator preocupante e que agrava esta situação é, em muitos casos, a falta de conhecimento do professor acerca da produção literária destinada ao público infantil e juvenil. Conforme Aguiar e Bordini (1993, p.34), “o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de proposta metodológica que o embasa”.

É importante termos em mente que trabalhar o texto literário requer levar em consideração os processos históricos constituintes da Literatura, de suas obras e composições, bem como a atuação do professor e do aluno. Logo, é necessário que

tanto o professor quanto o aluno estejam em contato direto com essa produção literária no intuito de poder refletir sobre ela e recriá-la, abrindo assim, possibilidades para novos horizontes de expectativas.

Encerrando as indagações do questionário, a sétima e última pergunta busca compreender como se estabelece a relação entre a biblioteca da escola e os alunos pesquisados. Neste caso, o questionamento que também é constituído por opções de múltipla escolha diz o seguinte.

7. A escola onde você estuda possui biblioteca ou sala de leitura?

A Escola de Ensino Fundamental Médio Polivalente Governador Adauto Bezerra, instituição onde foi realizada a pesquisa, apresenta um espaço destinado à biblioteca escolar, mas é nesse mesmo espaço onde também funciona a sala de vídeo da escola. Atualmente, neste espaço está funcionando uma sala de aula, pois devido a reformas que estão acontecendo na instituição, essa turma precisou ser realocada e a biblioteca era o único local disponível para acomodar esses alunos. Tal realidade relatada tem dificultado o andamento das atividades promovidas no espaço da biblioteca.

Os resultados encontrados aqui provenientes da pesquisa nos reforçam a ideia de que é urgente a necessidade de vermos o espaço da biblioteca escolar como um ambiente proativo de formação do leitor e do hábito de leitura. Visto que 62,96% dos alunos afirmaram que mesmo havendo uma biblioteca na escola, a frequência de visitação a ela é muito baixa. Ainda acerca desse tópico, 18,52% dos sujeitos consultados disseram que não frequentam a biblioteca e outros 18,52% declararam que frequentavam bastante.

A biblioteca na escola tem como função primordial contribuir para o processo de ensino de leitura, bem como criar estratégias que estimulem os alunos a lerem instigados pelo prazer estético proporcionado pelo texto literário. No entanto, a partir da análise dos dados é possível constatar a pouca valorização dada a esse ambiente de aprendizagem tão importante para a formação do leitor.

O espaço destinado à biblioteca escolar deve ser um local onde seu público através da leitura depara-se com experiências inéditas, sensações e mundos novos, constituindo-se em um ambiente rico, divertido e convidativo. Segundo Silva (1996),

todos aqueles que fazem parte da escola devem atuar na valorização e efetivação dos ambientes que a compõem, uma vez que:

[...] a organização e o funcionamento de bibliotecas escolares exige e exigirá o esforço e cooperação dos administradores, professores, alunos, bibliotecários e membros da comunidade. [...] esforço significa atualização, política pedagógica de conhecimentos. Cooperação significa partilha na disseminação de uma nova intuição de vida, coroada pelo trabalho produtivo coletivo. (SILVA,1996, p.195).

Portanto, ao despertarmos para a importância deste espaço na escola, o próximo passo é seguir em direção da união de forças para assegurar o melhor aproveitamento deste ambiente e garantir qualidade acerca da prática de leitura nele. Desse modo, é preciso que o professor esteja consciente de que a biblioteca é um excelente suporte para a formação do leitor e que contribui enormemente para o seu crescimento intelectual. Em vista disso, exige que o discente seja conduzido de maneira adequada por meio de uma metodologia eficiente.

4.4 Análise dos questionários dos professores

Continuando com o estudo, distribuimos os questionários para as duas professoras que ministram as aulas de Língua Portuguesa no 7º ano do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Aauto Bezerra, localizada na cidade de Crato – Ceará. Vale ressaltar, que estes professores desmembram as aulas de Língua Portuguesa em gramática, redação e interpretação textual, sendo, portanto, de responsabilidade da professora 1 (P1) lecionar a disciplina de gramática, enquanto que a professora 2 (P2) assume as disciplinas de redação e interpretação textual.

Quanto ao questionário, este é composto de seis questões, sendo duas fechadas e as demais perguntas são abertas. Ao propormos a resolução do questionário esperamos conhecer um pouco mais acerca do perfil dessas profissionais, bem como compreender melhor como eles lidam com a leitura do texto literário em sala de aula e quais estratégias metodológicas utilizam frente à proposta de trabalhar com a literatura infanto-juvenil em suas aulas.

A seguir, mostraremos o que verificamos a partir da análise das informações obtidas pela resolução dos questionários aplicados. Nesse sentido, iremos expor os

dados que consideramos mais perceptíveis sobre a relação dos professores, suas concepções de ensino de Língua Portuguesa e a formação de leitores literários.

Passemos agora a análise do questionário.

A primeira indagação feita as professoras as questiona sobre a importância que elas atribuem à leitura do texto literário no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa e obtivemos as respostas seguintes:

P1: “Motivar os alunos e incentivar o interesse pela leitura”.

P2: “É importante para poder desenvolver o imaginário dos alunos, assim como a reflexão crítica”.

Este questionamento nos possibilita compreender de que maneira os docentes vislumbram o trabalho com a leitura do texto literário, sendo possível verificar também o nível de importância atribuído a essa modalidade de leitura na sala de aula. Destarte, podemos perceber que a professora P1 considera o texto literário como importante recurso de motivação dos alunos e incentivo à leitura.

Já a professora P2, enxerga no texto literário a possibilidade do leitor despertar para um mundo repleto de oportunidades inusitadas. Assim, a literatura enquanto arte contribui para o despertar da criança e do adolescente para a sensibilidade e para o belo, favorecendo, dessa forma, a construção de um sujeito mais consciente quanto a realidade em que está inserido.

A literatura vai além da possibilidade de emergir do aluno o gosto pela leitura ou da formação de um hábito leitor, pois embasada em um forte caráter socializante, proporciona aos sujeitos envolvidos uma maior interação com as manifestações socioculturais atuantes na comunidade em que se localiza, bem como colabora para a construção de indivíduo mais comunicativo, centrado, intelectual e crítico. Conforme nos afirma Silva (2008, p.32) “a linguagem literária, é apropriada e transformadora das situações sociais, fala ao sentimento e reclama reflexão”.

Quando questionamos a respeito de como é realizado a escolha dos textos trabalhados em sala de aula e quais textos normalmente não são lidos, as respostas foram as seguintes:

P1: “De acordo com as temáticas trabalhadas nas aulas de produções textuais. Utilizo, principalmente, os textos de autores contemporâneos e relacionados com a realidade dos alunos”.

P2: “Os textos trabalhados são os do livro didático e também textos avulsos pesquisados de acordo com o tema abordado nas aulas. Lemos muitos contos e crônicas”.

Percebe-se na resposta de P1, que há uma preocupação em oferecer aos alunos, leituras que os levem a se identificarem na produção literária, desse modo, aumentando a probabilidade da narrativa tornar-se mais atrativa aos olhos do leitor. Essa postura do professor corrobora com as ideias defendidas neste estudo, uma vez que compreendemos a literatura infanto-juvenil como excelente campo do conhecimento.

A professora P2 indica que a maioria dos textos trabalhados em suas aulas é de origem do manual didático adotado pela instituição escolar. A utilização dos textos encontrados nos livros didáticos ou paradidáticos não são os mais indicados para o trabalho com a literatura em sala de aula, visto que a fragmentação do texto original ou a sua adaptação inadequada faz perder significativamente a sua qualidade literária, além do teor estético e artístico. No entanto, P2 parece tentar suprir essa carência deixada pelo manual didático levando até os alunos textos em contos e crônicas, uma estratégia que diversifica o trabalho com a leitura literária e maximiza os ganhos quanto à interação com o texto se considerar que o livro didático muitas vezes é o único recurso disponível ao professor.

A próxima pergunta, de caráter fechado, questiona as professoras se elas trabalham a leitura e a discussão do texto literário durante a sua prática pedagógica em sala de aula. Obtivemos as seguintes respostas: a professora P1 respondeu que não e a professora P2 respondem sim.

Ao questionarmos a professora que respondeu afirmativamente a questão anterior sobre de que forma o texto literário é trabalhado nas suas aulas, obtivemos a seguinte resposta:

P2: “Inicialmente é feito uma predição do texto, trabalhamos procurando descobrir o que trata o texto a partir do título ou da

imagem. Fazemos a leitura silenciosa e a leitura em voz alta. Refletimos sobre o tema do texto lido”.

A professora P2 inicia a atividade de leitura partindo do conhecimento prévio do aluno acerca do tema. É importante destacar que o trabalho com a leitura deve ser uma tarefa presente no cotidiano escolar do aluno. Contudo, já nos alerta Lajolo (2009, p.99) para o cuidado de que “o texto não é pretexto”, isto é, torna-se necessário garantir que o texto não seja pretexto para outras finalidades dentro da rotina da escola, pois isso deturparia a proposta de ensino de literatura.

Vale ressaltar que o ensino de literatura tem como propósito influir na expansão da capacidade de compreensão e interpretação da realidade. Nessa lógica, o texto literário quando trabalhado de modo adequado poderá tornar as atividades escolares mais prazerosas, visto que estimula a imaginação do sujeito, lavando-o a viajar por caminhos desconhecidos permeados de magia.

A pergunta “Qual o interesse e rendimento do aluno considerando a metodologia utilizada nas aulas em que se trabalha a leitura literária?” teve a resposta seguinte:

P2: “Há um bom rendimento. Os alunos participam da leitura, pedem pra ler e se envolvem nas discussões acerca do tema”.

De acordo com a resposta da professora P2, o rendimento dos alunos durante a atividade é considerado bom. Há uma boa participação dos alunos no processo de leitura coletiva e eles se envolvem nas discussões promovidas pela professora sobre o texto, demonstrando que aceitam bem a proposta metodológica utilizada pela docente ao desenvolver a atividade.

A leitura é uma prática fundamental para o aluno em todos os aspectos escolares, mas também essencial para a vida em sociedade. Nesse sentido, o trabalho com a leitura deve partir de práticas significativas para o aluno, devendo-se evitar posturas que visem apenas o ensino conteudista, mas, sobretudo, uma leitura prazerosa, descomprometida com a ideia de avaliação, livre.

Por último, ao questionarmos a professora se o aluno propunha alguma alteração na metodologia das aulas com o texto literário, a resposta obtida foi a de que eles nunca propuseram nenhuma mudança na metodologia, evidenciando,

neste caso, que fica sempre a cargo da professora decidir como será desenvolvida a atividade de leitura.

5 O LETRAMENTO LITERÁRIO ATRAVÉS DOS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM

A prática de ensino da literatura deve ter como propósito atuar na formação do leitor de modo que este esteja preparado para se posicionar diante dos discursos de maneira crítica. Contudo, ensinar literatura nos moldes aqui propostos pressupõe necessariamente a aplicação do letramento literário, visto que ambos os termos andam juntos e o primeiro não se efetiva sem o segundo.

O trabalho com a leitura literária a partir dos pressupostos do letramento literário configura-se como uma atividade que busca ir além da simples leitura do texto. Nessa lógica, o ensino da literatura deve proporcionar ao leitor a oportunidade de compreender melhor o seu próprio mundo; assim, ao conduzirmos de maneira adequada esse sujeito, ele poderá com base na vivência do texto literário, avaliar, formular e reformular suas próprias experiências.

No entanto, para que isso aconteça é necessário que desenvolvamos um processo de escolarização da literatura eficiente, visto que é no ambiente escolar e por meio da didatização de conhecimentos que os saberes são constituídos e a literatura disseminada. Assim, no intuito de diminuirmos a distância entre a literatura e o leitor, além de promovermos o letramento literário, propomos a seguir sugestões de atividades com a leitura do texto literário.

5.1 Os Irmãos Grimm e seus Contos

Os Irmãos Grimm nasceram na Alemanha, ambos na cidade de Hanau, região central do país, próximo a Frankfurt. Jacob Ludwing Karl Grimm nasceu em 4 de janeiro do ano de 1785 e seu irmão Wilhelm Karl Grimm nasceu no dia 24 de fevereiro de 1786. Eram os dois irmãos mais velhos de uma família de nove filhos, dos quais três faleceram e pertenciam à classe média da sociedade daquele período.

Após a morte do pai no ano de 1796, Jacob e Wilhelm passaram a viver na cidade natal de sua mãe, a região de Kassel, onde tiveram a oportunidade de investir em seus estudos por meio da ajuda de sua tia Dorothea, dama pertencente a corte daquela localidade. Anos mais tarde conseguiram entrar para a Universidade de Marburgo, onde se especializaram nas áreas de Direito e Filologia, além de manter contato mais próximo com a história e a literatura medieval alemã.

Posteriormente, Jacob abandonaria os estudos sobre o Direito para dedicar-se a estudar a literatura, a história e a mitologia dos povos antigos germânicos, sua grande paixão.

Por muito tempo na história da humanidade a única forma de se transmitir o conhecimento e as histórias de um povo era através da oralidade, proferida, principalmente, pelos mais velhos de cada comunidade. Nesse sentido, os intelectuais alemães cultivavam o interesse e o cuidado de valorizar a cultura popular como forma de assegurar o sentimento de pertencimento e união do povo.

Assim, durante o final do século XVIII e início do século XIX, período em que a Alemanha não era unificada, intensificou-se a repressão sobre a cultura popular germânica, impulsionada, também, pela inconstância política da época e as constantes lutas pelo poder. Portanto, é neste cenário que os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, imbuídos do desejo de fortalecer a nação e unificar o povo, dão início à coleta de contos e mitos populares, passando, desse modo, a estudar a língua alemã e a criar um novo campo de investigação que, até então, era desconhecido.

No ano de 1811, Jacob Grimm lançou sua primeira obra, a qual se intitulava de “Os mestres cantores alemães”. Nesta publicação são encontradas antigas lendas do folclore dinamarquês traduzido por Wilhelm Grimm. Preocupado em preservar tudo aquilo oriundo da expressão do povo enquanto cultura, Jacob e seu irmão publicaram a primeira edição do clássico *Kinder und Hausmärchen*, em 1812, traduzido para o português como “Contos maravilhosos infantis e domésticos”. Wilhelm Grimm (2012) nos explica o porquê desta formulação nas seguintes palavras:

Contos maravilhosos infantis são narrados para que em sua luz suave e pura os primeiros pensamentos, as primeiras forças do coração despertem e viagem; uma vez, porém, que sua singela poesia, sua íntima verdade pode alegrar e instruir todo e qualquer ser humano e, ainda, uma vez que eles permanecem e são transmitidos adiante no círculo familiar, eles também são chamados de contos maravilhosos domésticos (GRIMM, J. e GRIMM W., 2012, p.12-13).

Esta coletânea reúne diversos contos populares do folclore alemão, os quais se transformaram em clássicos da literatura infantil universal. Contudo, num primeiro momento as histórias coletadas e produzidas pelos Irmãos Grimm através de informações obtidas por camponeses não tinham como destinatário específico a

criança, mas sim o adulto. No entanto, visto que os contos transbordam de elementos mágicos e maravilhosos, passou-se a dedicar a produção destes também a elas. Para Brandão (1995) os Irmãos Grimm conseguiram aliar o universo popular ao infantil.

Os dois irmãos publicaram, ainda, no ano de 1819, a edição revisada da obra “Contos maravilhosos infantis e domésticos”, dos quais se retiraram alguns contos da primeira edição e acrescentaram-se outros. Jacob e Wilhelm se tornaram professores na Universidade de Göttingen, porém foram demitidos pelo rei Ernest Augustus I por protestarem contra a dissolução da constituição. Em meio a esse contexto, os irmãos iniciaram outro grande projeto, a produção de um dicionário da língua alemã, o qual só seria concluído após 23 anos com a ajuda de novas gerações sucessoras aos seus idealizadores.

No ano de 1840, os irmãos tiveram seus nomes indicados pelo rei da Prússia, Friederich Wilhelm IV, para participarem da Academia de Ciências em Berlim, o que resultou também no cargo de professor na Universidade de Berlim. Jacob, que lecionava a disciplina de História da Língua Alemã, após encerrar sua carreira como docente passou a dedicar-se apenas à pesquisa científica. Anos mais tarde seu irmão, Wilhelm, seguiria os mesmos passos.

Ao longo de suas vidas os Irmãos Grimm trabalharam persistentemente, assumindo diferentes funções no decorrer dos anos. No entanto, é notório que a verdadeira paixão dos dois era o estudo da língua alemã antiga, bem como o recolhimento de lendas e contos de fadas, ou ainda, informações que pudessem originar boas histórias.

Os “Contos maravilhosos infantis e domésticos” (*Kinder und Hausmächen*) tornaram-se uma obra de inestimável importância tanto para o povo alemão quanto para a cultura universal, devido a sua riqueza literária, sendo, atualmente, considerada pela UNESCO como Patrimônio Documental da Humanidade. Jacob e Wilhelm, ainda publicaram “Velha floresta alemã” (*Altdeutsche Wälder*), em três volumes, sobre linguística, folclore e estudos medievais; traduziram “Os contos de fadas irlandeses” (*Irische Elfenmärchen*) em 1826, além de escreverem o ensaio “Lendas e Tradições do Sul da Irlanda”, em Londres, em 1825.

Para Canton (2006) é sem dúvida a obra os “Contos maravilhosos infantis e domésticos” a coletânea de narrativas alemãs mais conhecidas no mundo. Ainda,

segundo a autora, nas histórias “não continha apenas contos de fadas clássicos, mas também contos de magia, fábulas, lendas e canções” (CANTON, 2006, p.11).

Ao recolher e elaborar os contos populares, os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, conseguiram de algum modo assegurar a permanência da expressividade do povo germânico em seus textos, ou seja, “preservaram na página impressa a poesia oracular da gente comum” (TATAR, 2004, p.356). Nessa perspectiva, Coelho (1991) nos afirma o seguinte:

Na imensa massa de textos que lhes serve para os estudos linguísticos, os Grimm redescobrem o mundo maravilhoso da fantasia e dos mitos que desde sempre seduziu a imaginação humana. Seleccionam uma centena deles e, despojando-os da erudição com que haviam sido tratados, começam a publicá-los com o título de Contos de fadas para crianças e adultos (*Kinder und Hausmärchen* – 1812-1822) (COELHO, 1991, p.74).

Os contos reunidos nessa coletânea dos Irmãos Grimm constituem-se em histórias que estão inseridas no universo fantástico-maravilhoso das narrativas, uma vez que o enredo desses contos está permeado de forma abundante pelo imaginário e/ou fantasia. O conto maravilhoso tem sido para as crianças seu primeiro conselheiro, assim como da humanidade desde tempos remotos, buscando ajudá-los a “desvencilhar-se do pesadelo que o mito depositara em seu peito” (GRIMM, 2012, p.17). Desse modo, é possível encontrarmos nestes contos ensinamentos, como por exemplo: não aceitar presentes de estranhos (Branca de Neve); A esperteza vale mais que a força (O Alfaiate Valente); Não prometer aquilo que não podemos cumprir (A Princesa e o Sapo), dentre outros.

Em comemoração aos 200 anos do lançamento do primeiro volume de *Kinder und Hausmärchen* (Contos maravilhosos infantis e domésticos) dos Irmãos Grimm, a editora Cosacnaify lançou uma edição da versão original de 156 contos, divididos em dois tomos, assim como se apresenta a obra original (1812 e 1815). Assim sendo, utilizaremos alguns contos dessa publicação para desenvolvermos a oficina de leitura que se segue adiante neste trabalho.

5.2 A seleção das obras

O momento da escolha das obras a serem trabalhadas em sala de aula deve ser regido por um extremo senso de responsabilidade por aqueles que visam

alcançar o letramento literário. No entanto, nem sempre o leitor participa do processo de escolha do livro, cabendo à escola a tarefa de analisar, estudar e assegurar a adoção de obras literárias de qualidade que contribuam para o desenvolvimento da educação estética do aluno e auxiliem na formação social do sujeito através do cultivo de valores morais positivos.

Rouxel (2013) defende que ao selecionarmos os textos para o trabalho da leitura com o aluno devemos optar por aqueles que sejam capazes de marcar o leitor, proporcionando-lhe ganho estético e ético. Desse modo, caso o discente não possa ele mesmo fazer a escolha das obras, torna-se fundamental eleger critérios que possam garantir um resultado satisfatório ao lidar com a leitura do texto literário, por exemplo, tendo atenção ao tema, ao uso do cânone e a presença das manifestações externas da obra.

Conforme nos afirma Colomer (2007), é extremamente importante e necessário discutir os critérios que decidem se uma obra é de boa qualidade ou não, além de como ela pode instigar o leitor, levando-o a rever seus argumentos e, se necessário, reformulá-los, buscando compreender o mundo e o seu lugar nele.

O acesso aos livros literários é necessário para proporcionar às crianças as distintas formas de representação da realidade, para projetar e construir a intimidade do leitor, distanciar-se criticamente do discurso, descobrir a alteridade, evadir-se, imaginar, observar as potencialidades da linguagem, compatibilizar as distintas culturas a que pertencem... (COLOMER, 2007, p. 131).

Nesse sentido, decidimos desenvolver uma proposta de trabalho com a leitura literária visando atingir o letramento literário, a partir da utilização dos contos dos Irmãos Grimm, retirados da obra de primeira edição *“Kinder und Hausmächen”* (Contos maravilhosos infantis e domésticos), que atingiu o patamar de clássico universal infantil junto com outras obras de nomes importantes, como Hans Christian Andersen e Charles Perrault, devido a sua imensa qualidade literária, oriunda da tradição popular, que garantiu a esses textos o livre acesso a todas as camadas sociais.

É bem verdade que as primeiras edições dessa obra não tinham como destinatário final o público infantil, mas o entretenimento e a informação do adulto. Contudo, visto que tais textos apresentam diversas referências ao imaginário e a fantasia, ou seja, articulam-se em sua construção textual com o fantástico-

maravilhoso, essas obras acabaram voltando-se para os olhares das crianças e adaptando-se a elas.

Toda criança gosta de ouvir histórias e algumas delas até leem quando já dominam o código escrito, pois ela associa a realidade à fantasia proposta pela narrativa, identificando-se, geralmente, com alguma personagem. Nessa perspectiva, utilizamos os contos dos Irmãos Grimm não apenas por acreditarmos em sua boa aceitação pelos leitores, mas por compreendermos que a literatura de boa qualidade contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades humanas como, por exemplo, a criação, a linguagem, a imaginação, a formação do caráter e do pensamento crítico.

As aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. (LEONTIEV, 1979, p. 285).

Outro fato que também nos motivou a optar pelos contos dos Irmãos Grimm diz respeito à sua demasiada influência na cultura e na literatura brasileira. Não é incomum encontrarmos na poesia popular descrita nos versos de cordel, referências aos contos ou às personagens dos irmãos alemães. Se nos referirmos aos contos de fadas ou estórias que trazem em seu enredo os fatos “maravilhosos”, podemos perceber claramente a presença da influência literária dos Grimm.

A coletânea de contos dos Irmãos Grimm tornou-se uma riquíssima bibliografia folclórica, de caráter pedagógico, reconhecida inclusive por Monteiro Lobato, precursor de uma Literatura Infantil genuinamente brasileira. É importante destacar também que grande parte das traduções e adaptações desses contos espalhou-se pelo mundo, inclusive pelo Brasil, por meio da tradição oral. Assim, em solo brasileiro, os estudos germânicos desenvolveram-se principalmente no nordeste, atuando na Escola de Recife, na “Padaria Espiritual”, em Fortaleza; no campo da Filosofia, com Tobias Barreto; na Sociologia, com Euclides da Cunha; no Folclore, com Silvio Romero, entre outros. Portanto, seria impossível que tais elementos não implicassem em influências positivas para a cultura e para a produção literária brasileira.

5.3 O método da sequência básica

O exercício da leitura de obras literárias é sempre recebido com resistência por uma grande maioria dos alunos. Tal atitude, talvez, seja reflexo da forma como essa prática de leitura é apresentada aos discentes pela escola, sempre associada a uma obrigatoriedade de ler, ligada a sistematização e a realização de tarefas no formato de avaliação. Assim, ao que nos parece, interessa muito mais a instituição escolar cumprir com as determinações curriculares, atendo-se a um ensino meramente transmissor de conteúdos, do que desenvolver posturas que assegurem o ensino da literatura visando o letramento literário do aluno.

O professor, ao trabalhar a leitura do texto literário, busca de alguma forma criar instrumentos que sejam capazes de garantir e verificar se a leitura de fato está sendo realizada pelo aluno. Nesse sentido, esse profissional busca traçar estratégias que garantam a interação entre a crítica literária e as relações estabelecidas entre texto, autor, aluno e sociedade. Contudo, para que a prática da leitura literária se processe de modo significativo para o aluno e para o professor, faz-se necessário que o docente esteja pautado em um planejamento coerente, organizado e sistemático das atividades.

A prática da leitura literária sob a perspectiva do letramento literário deve ter como foco a experiência literária. Dessa forma, a leitura praticada em sala de aula não pode ser resultado apenas de um ato mecânico de decodificação dos signos linguísticos presentes na obra, mas uma oportunidade de vivenciar sensações inculcadas no texto. Para isso, a figura do professor é fundamental, pois é ele que vai conduzir o aluno à interpretação do discurso presente na obra literária, contribuindo para a formação de um sujeito crítico. Nesse sentido, Cosson (2014) assegura que:

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. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2014, p. 48).

Nesse sentido, na intenção de alcançarmos nossos objetivos, quanto à prática da leitura literária pautada na perspectiva do letramento, tomamos como suporte para a produção de nossa proposta de intervenção, a estratégia de ensino

denominada de sequência básica, criada por Rildo Cosson (2014) e encontrada em sua obra intitulada *Letramento Literário: teoria e prática*, a qual nos servirá de embasamento teórico para o desenvolvimento das atividades no formato de oficina de leitura.

Vale ressaltar que ao adotarmos essa proposta de sistematização das atividades sugeridas pelo autor, outras possibilidades de se promover o letramento literário não se esgotem, pelo contrário, diversas são as formas de atividades que caminham para o mesmo propósito. Um exemplo disso é que o letramento literário não se restringe apenas ao espaço formal da escola, uma vez que longe dos muros escolares o letramento literário pode se efetivar à medida que o leitor faz suas leituras desvinculadas da instituição escolar.

Assim, a atividade aqui sugerida pauta-se na proposta elaborada por Cosson, denominada de sequência básica e direcionada a aplicação na turma do 7º ano do Ensino Fundamental, série esta alvo do estudo desenvolvido neste trabalho. A sequência básica é constituída de quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A seguir, detalharemos de forma breve cada uma delas.

5.3.1 A motivação

Esse primeiro momento da sequência básica diz respeito à etapa de preparação do leitor para adentrar no universo da obra. Dessa forma, podemos elencá-la como a etapa mais importante deste processo, pois ela é responsável por despertar no leitor o interesse pela leitura. É de suma importância que as atividades realizadas para motivar os alunos levem em consideração o uso da ludicidade, pois este fator poderá despertar um maior interesse dos alunos durante a interação nas atividades propostas.

Crianças, adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (COSSON, 2014, p. 54).

O trabalho com a leitura exige um planejamento. Portanto, o êxito durante o encontro entre o leitor e a obra só será atingido se elaborarmos uma boa atividade

de motivação. Nesse sentido, criar condições para que o aluno desenvolva vínculos com o texto a ser lido pode tornar-se uma boa estratégia, além disso levar o sujeito a questionar e posicionar-se frente a temática da obra, também pode funcionar como meio motivador do interesse do leitor, embora também possam ser usados outros mecanismos nesse intuito.

É importante destacarmos que mesmo o processo de motivação influenciando de modo contundente as expectativas do leitor em relação à leitura literária, ela nunca será suficiente para calar as vozes do texto e do leitor. Por conseguinte, se verificado que as estratégias de motivação não têm gerado os resultados almejados, cabe ao professor analisar e/ou reformular o planejamento para que a execução delas não ocasione prejuízos ao letramento literário.

Assim, a execução das atividades planejadas para o momento da motivação pode, embora não seja obrigatório, fazer uso de estratégias que envolvam as práticas de leitura, escrita e oralidade. Neste caso, ao desenvolvermos essa ação envolvendo essas três modalidades de maneira integrada passamos a compreender melhor que não faz sentido desligar o ensino de literatura do ensino de Língua Portuguesa, visto que um está contido no outro.

5.3.2 A introdução

A introdução, etapa seguinte da sequência básica, consiste em apresentar o autor e a obra ao leitor. Neste estágio é importante que o professor esteja atento a determinados cuidados. O primeiro deles é o de ser breve e sucinto, porém não superficial, durante a apresentação do autor, buscando destacar informações bibliográficas que estejam conectadas a obra escolhida, sem muito prolongamento.

Outra medida importante está na compreensão de que mesmo a obra literária apresentando respaldo suficiente para falar por si só, é necessário que durante este processo pedagógico o professor assegure a direção mais adequada a seguir. Portanto, cabe ao docente divulgar a relevância do autor e da obra, justificando os motivos que o levaram a sua escolha. Além disso, é primordial que a obra física seja apresentada aos alunos, devendo-se evitar contar o enredo da narrativa em forma de síntese para que os alunos não se desinteressem pelo texto.

Os elementos paratextuais presentes nos livros, como por exemplo, a capa, a contracapa, a orelha, dentre outros, podem ser utilizados como elementos

facilitadores e condutores da leitura da obra escolhida. Tais recursos contribuem ainda, com informações que auxiliarão o leitor a interpretar o texto. Outro elemento que merece destaque é o prefácio: nele é possível nos depararmos com informações que ao serem confrontadas com as expectativas do leitor podem gerar motivações para discutir a temática antes e/ou depois da leitura. Em síntese, esta etapa da sequência básica não deve se prolongar demais, pois o principal objetivo é garantir que o leitor tenha seu primeiro contato com a obra de forma positiva.

5.3.3 A leitura

Nesta etapa da sequência básica, a proposta consiste na leitura propriamente dita da obra, além do seu acompanhamento pelo professor. Contudo, é preciso compreender que acompanhar a realização da leitura não significa vigiar o aluno para saber se ele está lendo ou não e, sim, ajudá-lo neste processo contribuindo para a solução de possíveis dificuldades sentidas pelo leitor.

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

Se acaso a leitura for extensa demais e não for possível que ela se processe inteiramente nos momentos das aulas, o autor sugere que ela seja realizada fora do ambiente de sala de aula, cabendo então, ao professor, a tarefa de organizar espaços de tempo, que o autor chama de intervalo, para que os alunos possam compartilhar e discutir os resultados de suas leituras.

Para Cosson (2014, p. 64), o intervalo “funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura”. Portanto, sendo de responsabilidade do professor conduzi-lo de modo a favorecer a solução de possíveis dificuldades capazes de lavar o aluno a desistir da leitura do texto.

5.3.4 A interpretação

A interpretação, última etapa da sequência básica, parte da produção de inferências em direção à construção de sentidos do texto, a partir de um diálogo interativo entre autor, leitor e comunidade. Esse estágio, assim como é proposto pelo autor, é dividido em dois momentos distintos, um interior e outro denominado exterior.

O momento interior consiste no encontro do leitor com a obra, ou seja, configura-se na atividade de decifração do texto passo a passo de forma individual. É a etapa em que o aluno buscará por si só compreender de maneira detalhada as ideias contidas no texto. Essa ação não pode ser substituída por nenhum outro recurso pedagógico, seja filme, resumo da obra ou minissérie de TV. É imprescindível que a leitura da obra ocorra de forma completa.

O momento externo diz respeito à “concretização e materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p.65). Desse modo, é neste momento que podemos verificar que a proposta do letramento literário se distingue, claramente, da simples leitura do texto. Por conseguinte, é importante que o docente propicie as condições necessárias para que os alunos possam expor suas interpretações e, assim, a partir do compartilhamento, consigam expandir os sentidos construídos individualmente do texto. Nessa perspectiva, faz-se necessário planejar este momento sempre pautado nos princípios da democracia e da livre participação, no intuito de promover a reflexão sobre a obra lida.

Para se realizar o registro da interpretação, nem sempre é necessário um grande evento como uma feira cultural. O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar. (COSSON, 2014, p. 68).

Diversas são as possibilidades de registro da interpretação, contudo tal escolha deve ser resultado de uma decisão tomada em conjunto, entre o professor e os seus alunos, observando a utilização de procedimentos sensatos e coerentes. Logo, devem-se evitar posturas tradicionais de ensino da literatura e optar por temáticas que favoreçam a leitura literária de acordo com os preceitos do letramento literário.

5.4 Oficina de Leitura – “Era uma vez... A hora do conto”

5.4.1 Justificativa

A literatura infanto-juvenil contribui de modo significativo para o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e da sensibilidade da criança e do jovem, devido principalmente, as inúmeras possibilidades de motivações, de sugestões e de recursos que fomentam tanto o equilíbrio psicológico quanto o afetivo. Diante disso, interessa-nos destacar, em especial, o conto maravilhoso e o conto de fadas, narrativas fantásticas de riquíssimo conteúdo literário capaz de chamar a atenção do leitor, permitindo-o aproximar dois mundos distintos, o real e o mágico.

A oficina de leitura “Era uma vez... A hora do conto” tem como intuito sugerir uma proposta de trabalho com a leitura literária a partir da utilização dos contos dos Irmãos Grimm na perspectiva do Letramento Literário.

A produção da oficina seguirá o modelo proposto por Cosson (2014), intitulado de sequência básica, descrita em sua obra *Letramento Literário: teoria e prática*. Essa proposta, como já foi detalhada anteriormente, divide-se em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação, sendo esta última, subdividida em dois momentos diferentes, um interno e outro externo. Nesse caso, a oficina será elaborada tendo em vista os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, da Escola de Ensino Fundamental e Médio Polivalente Governador Aduino Bezerra.

A magia e o encanto presente no conto de fadas e/ou no conto maravilhoso despertam o fascínio e um profundo significado na mente de crianças e jovens e, até mesmo, nos adultos. Nesse mundo, onde o impossível torna-se possível, as personagens solucionam seus momentos difíceis recorrendo ao uso de elementos mágicos. Logo, os leitores encontram nesse mundo da fantasia, segundo as palavras de Bruno Bettelheim (2015), a possibilidade de aliviar as pressões vividas no cotidiano, uma vez que ao projetar seus conflitos nesse universo imaginário a solução para eles é encontrada de modo mais fácil através do uso da magia.

Portanto, tais motivos justificam a escolha dos contos dos Irmãos Grimm, uma vez que essas narrativas possuem elementos que promovem através da presença de acontecimentos fantasiosos, fantásticos e míticos, a expansão das experiências

vividas pelo leitor, por meio da sua percepção, instigando-o a interagir mais ativamente e a procurar respostas para as suas indagações.

5.4.2 Objetivos

- Promover a articulação entre a oralidade, a leitura e a escrita;
- Incentivar o gosto pela leitura;
- Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- Valorizar a leitura literária como forma de compreensão do mundo e de si mesmo;
- Reconhecer os efeitos de sentidos produzidos e contidos no texto literário;
- Estimular a construção de um posicionamento crítico do aluno frente as ideias presentes no texto;
- Estabelecer relações intertextuais entre textos literários e outras produções culturais;

5.4.3 Desenvolvimento

O conto maravilhoso e o conto de fadas possibilitam, em especial, nas aulas de Língua de Língua Portuguesa, que o leitor viaje por um universo literário repleto de possibilidades. O contato com esse mundo da literatura proporciona ao aluno vivenciar experiências que ultrapassam os limites do tempo e do espaço vividos. Essa produção literária apresenta-se como verdadeira obra de arte, tornando-se, dessa forma, importante recurso do patrimônio cultural da humanidade, visto que representam uma maneira diferente de enxergar o mundo, além de contribuírem para que as relações entre o homem e a natureza ocorram pautadas numa perspectiva estética.

Iniciamos a oficina com a etapa de motivação que deve estar voltada a preparação dos alunos para o desenvolvimento das atividades no intuito de despertar neles o gosto pela leitura. Assim, o professor começará explicando aos discentes, a partir da utilização do ditado “*Quem conta um conto aumenta um ponto*”, que o universo dos contos populares passa a ser descoberto naquele

instante, indicando que a própria denominação “contos”, sugere que sua criação advém das narrativas oriundas da cultura popular, isto é, da oralidade e do espírito criativo do povo. Nesse sentido, não há como atribuímos a esses textos um único autor, pois diversos sujeitos contribuíram para expandir o campo da literatura oral.

Em seguida, os alunos serão convidados a ouvirem alguém contando uma história. Para este momento, é importante que o professor, antecipadamente, prepare o ambiente para as crianças ouvirem a história de maneira confortável. Assim, o ideal seria que o espaço destinado a essa atividade fosse a biblioteca da escola, organizada com almofadas e colchonetes para que os ouvintes ficassem à vontade durante a realização da contação. Vale lembrar, que todo esse cuidado tem um propósito bem distinto, o de assegurar que a atividade de leitura seja conduzida num clima de prazer e descontração, despertando dessa forma, no aluno, o gosto pelos livros. A seguir apresentamos o texto que sugerimos para introdução da temática nessa primeira etapa, a motivação.

Há muitos anos, ainda quando a vida amanhecia no planeta, o homem já contava histórias (narrava). Primeiro falava de seu cotidiano: seus hábitos e seus revezes. Depois de um determinado momento, sentiu a necessidade de dar conta de acontecimentos que escapavam a seu entendimento racional. Precisava encontrar explicações tanto para fenômenos da natureza quanto para o fato de ser quem era e de estar onde estava. Assim concebeu então, um conto maravilhoso que, com seus elementos mágicos, explicava o que a razão desconhecia.

Não se sabe precisar se esse costume de contar histórias se instituiu como prática social, porém, pode-se afirmar que é bem antigo e de ordem universal, ocorrendo, portanto, em todas as civilizações, como vem sendo comprovado por diferentes estudos etnográficos (explicar o termo).

Nas comunidades populares, esses contos eram e são, mesmo hoje, narrados normalmente à noite, depois do trabalho ou durante atividades de ritmo lento, como a pesca e a confecção de renda, não só para relaxar e divertir, mas também para fazer as pessoas refletirem sobre suas vidas pessoais e o contexto social em que estão inseridas.

É essencial que o professor antes de dar início à contação da história, receba os ouvintes de modo atencioso e afetivo, além disso, este momento é propício para que

junto às crianças se estabeleça as regras necessárias para a realização da contação. Pois, um ambiente tranquilo e organizado faz-se necessário para que os alunos se mantenham concentrados na história. Outros recursos podem ser utilizados para tornar a atividade de contação mais empolgante, como por exemplo, criar um clima de suspense antes de iniciar a narrativa, respeitar o interesse e a faixa etária do público, utilizar as interferências dos alunos para enriquecer a atividade, caso tenha sido permitido nas normas inicialmente estabelecidas entre o professor e a turma, interferência durante a contação da história.

A história deve ser narrada calmamente, no entanto, mantendo o ritmo e o entusiasmo. Assim, poderemos criar uma expectativa positiva com relação aos acontecimentos. Por fim, é preciso estar atento que a hora do conto é um momento destinado a proporcionar prazer e diversão a partir da leitura, portanto, deve-se ter o cuidado de evitar a lição de moral, dar explicações psicológicas sobre a conduta dos personagens, ou ainda, associar a atitudes individuais dos alunos.

Isto posto, podemos chamar a atenção dos alunos para perceber a existência de algumas frases e expressões que são características do conto maravilhoso e/ou conto de fadas, são elas, *“Era uma vez”* e *“Viveram felizes para sempre”*, explicando que essas expressões podem sofrer alterações dependendo da sociedade em que se encontram e ao longo do tempo.

Após a contação da história e da exploração de suas possibilidades de discussão, o professor, ainda dando continuidade a etapa de motivação da sequência básica, pede aos alunos que relembrem as histórias de fadas que conheçam. Essa atividade se desenvolverá, preferencialmente, de forma oral e o professor não precisará preocupar-se em recuperar a totalidade das histórias, apenas o maior número possível delas. Nesse sentido, podemos utilizar a estratégia de Cosson (2014) que diz o seguinte:

Uma maneira de fazer isso é retomar o nome das personagens e tão logo as protagonistas forem identificadas, passar para outro conto de fada. Em seguida, os alunos são divididos em grupos, que devem escolher um conto de fada. O professor entrega para cada grupo um ou dois bilhetes com nomes de objetos modernos para serem incorporados à história. O conto de fadas do Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, pode ser agraciado com DVD e os alunos precisam acrescentar essa palavra com criatividade e coerência na história. Ao final, faz-se uma roda de leitura das histórias (COSSON, 2014, p.124-125).

Essa estratégia possibilita ao professor introduzir de maneira lúdica e criativa a leitura de narrativas que reescrevem outras narrativas ou que partem delas para gerar nova história, seja contos de fadas ou não. Por conseguinte, finalizado esse segundo momento da etapa de motivação, o professor deverá propor uma nova atividade, neste caso a realização de uma entrevista.

Os alunos deverão realizar uma entrevista com seus avós ou qualquer pessoa que seja capaz de rememorar histórias de um mundo antigo que muitas vezes parece não mais caber nos nossos dias atuais. Essas histórias podem ser lembranças da vida de infância, brincadeiras que realizavam, histórias que ouviam etc. Em sala de aula, as entrevistas realizadas devem ser apresentadas para todos e discutidas, sempre num tom de muita descontração, mas com responsabilidade. Se possível, deverá ser convidado alguns avós que foram entrevistados para partilhar junto a turma suas memórias. Tal atividade propicia de modo significativo através da literatura o estreitamento dos laços entre a escola e a família dos alunos.

Encerrando a motivação, passamos à introdução. O texto selecionado foi um cordel de autoria de Sírlia Sousa de Lima, intitulado “*João e Maria*”. O propósito é apresentar a obra, *Kinder und Hausmärchen (Contos maravilhosos infantis e domésticos)*, e os autores que a compilaram, Jacob e Wilhelm Grimm, de maneira sucinta e breve, a partir da relação entre a história de “João e Maria” contada no cordel e os contos encontrados na coletânea dos Irmãos Grimm, da editora Cosac&Naify, a qual ilustra a obra com imagens de xilogravuras, corroborando dessa forma, com a escolha do texto para iniciar a introdução.

Iniciamos a etapa de introdução da sequência básica fazendo a leitura do cordel. É importante que o professor providencie para todos os alunos cópias do texto, dessa forma, todos poderão acompanhar a leitura. A leitura pode ser feita individualmente, pelo professor ou por algum aluno que se demonstre interessado, ou ainda, poderá ser realizada de forma coletiva, já que o cordel se divide em diversas estrofes. É importante estar atento à dinâmica e ao ritmo da leitura do cordel, pois esses recursos contribuirão para deixar a atividade mais interessante e divertida. Outra possibilidade é combinar uma leitura de livre expressão, onde o aluno ou grupo de alunos poderão ler a estrofe destinada a eles de forma dramatizada, com modulações da voz etc.

Terminando a leitura do cordel, o professor pode suscitar uma breve discussão sobre o texto, isto é, verificar se os alunos conheciam a história, se conhecem outras

versões, se sabem quem são os autores. Após esse momento, o docente pode apresentar a obra fisicamente aos alunos, deixando-os manusear e folhear os dois tomos que compõem a coletânea.

Na etapa seguinte iniciamos a leitura. A obra possui ao todo 156 contos, são todos textos curtos, os quais possibilitam sua leitura no próprio ambiente de sala de aula, sem necessariamente termos que pensar em intervalos para poder acompanhar as leituras dos alunos. O texto selecionado foi o conto da “Branca de Neve”, uma produção curta, a qual sugerimos realizar a leitura em dois momentos: primeiro o aluno faz uma leitura de reconhecimento, de forma silenciosa, e em seguida, pode ser feita uma leitura oral ou expressiva pelo professor utilizando-se do formato de jogral, tornando assim, a prática da leitura mais dinâmica. Vale ressaltar, que a leitura em forma de jogral exige uma preparação prévia, para que não se perca a dimensão literária que se pretende trabalhar durante a leitura e torne-se apenas uma forma de chamar a atenção do aluno que está distraído.

A última etapa que se segue é a interpretação. É nesse momento que os leitores terão a oportunidade de expor seu ponto de vista acerca do conto, bem como compartilhar essas visões e expandirem sua compreensão em relação ao que foi lido. Esse momento pode ser viabilizado a partir de discussões mediadas pelo professor em formato de debate regrado, roda de conversa, mesa redonda etc.

Nesse sentido, considerando a versão dos Irmãos Grimm adotada aqui, podemos levantar alguns questionamentos que irão contribuir para o debate durante o momento da interpretação, como por exemplo, a máxima de que o bem sempre vence o mal, uma vez que ao final da história tudo é resolvido por intermédio do caçador, possibilitando a garotinha do capuz vermelho repensar suas atitudes, levando-a a conclusão de que devemos dá importância às orientações e recomendações familiares. A atitude do caçador em abrir a barriga do lobo não se configura como ação de violência, mas como um ato positivo, capaz de salvar aqueles que são desobedientes, mostrando dessa forma que todos têm direito a uma segunda chance.

A possibilidade de renascimento concretizada no momento em que o caçador salva a menina e sua avó, nos faz acreditar que nada é estático, existe sempre um movimento que nos impulsiona as mudanças comportamentais, sociais, históricas e culturais. Por fim, como atividade de registro, pode-se pedir aos alunos que em grupos, reescrevam o conto sugerindo mudanças na narrativa de modo criativo,

modificando o final ou algum acontecimento no decorrer do conto, no intuito de produzir uma releitura da versão original, mas com uma nova trama ou um desfecho inédito.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo acadêmico abordou como tema central o letramento literário como estratégia pedagógica capaz de ressignificar o ensino de literatura infanto-juvenil na turma do 7º ano do ensino fundamental. Assim, a dissertação teve como objetivo, discutir as contribuições que a prática do letramento literário pode incutir de maneira positiva na proposta de ensino de literatura, voltada para o ensino fundamental, no intuito de atender aos anseios de crianças e jovens, que se encontra em processo de formação enquanto sujeito e em construção de um hábito leitor pautado pelo prazer. Além disso, o trabalho propõe a elaboração de uma proposta de atividade embasada nas concepções do letramento literário para se trabalhar a leitura de literatura em sala de aula, a partir dos contos dos Irmãos Grimm encontrado na obra *“Kinder und Hausmärch”* (Contos maravilhosos infantis e domésticos).

No intuito de alcançarmos nossos propósitos, foram realizadas leituras de textos teóricos referentes ao letramento e ao ensino de literatura. Assim, imbuídos dessas leituras, foi possível traçarmos os conceitos de letramento, a partir de Soares (1999; 2000; 2006), Kleiman (1993; 1995; 2004) e Street (2014); de letramento literário, segundo Paulino (2001) e Cosson (2014); além de refletirmos a respeito do ensino de literatura e das estratégias possíveis de trabalho com o texto literário que resultem na formação do leitor de modo significativo, para isso nos amparamos em Coelho (2010), Lajolo (1982; 1988; 2000; 2009), Zilberman (2008), dentre outros autores.

O letramento literário tem como objetivo promover na escola o contato do aluno com a literatura, embora essa ação possa ocorrer fora dos muros da escola, em grande maioria a primeira experiência que a criança vivencia com o texto literário é na educação formal. Desse modo, o professor desempenha um papel primordial ao que se refere à leitura literária, pois é ele o sujeito responsável pela mediação entre o texto e o leitor.

Logo, é fundamental que o docente ao executar esse processo de mediação, o faça de maneira adequada, buscando despertar no leitor a curiosidade, incentivando a leitura, desvendando a estética do texto etc. Em vista disso, é necessário ressaltarmos que a mera leitura do texto literário não assegura ao leitor a formação do pensamento crítico, o despertar da fruição nem o prazer estético da obra.

O êxito no ensino de literatura só é possível a partir do envolvimento do leitor com a experiência de leitura proporcionada pela obra literária. Nesse sentido, ao utilizarmos as diversas possibilidades oferecidas pelo texto literário, estaremos criando condições para que o aluno ao se deparar com a literatura, neste caso a literatura infanto-juvenil, possa dar sentido não apenas a eles, mas a todos os sujeitos que estão inseridos no meio social.

Nessa perspectiva, quando nos referimos à formação de leitores, inclusive os literários, é sobre a escola que recai grande parte dessa responsabilidade. Pois, é nesta instituição que a maioria dos compartilhamentos relativos às interpretações das leituras e da ampliação dos sentidos construídos individualmente se realizam. Portanto, segundo as palavras de Cosson (2014, p. 66), “é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura”.

Em vista disso, durante o ensino de literatura é o texto literário que deve estar em foco, pois é ele que estimulará o desenvolvimento das atividades de leitura. Logo, cabe ao professor garantir a mediação entre o texto e o leitor de maneira adequada, para isso é preciso que se desfaça de práticas tradicionais de ensino da literatura, centradas na obrigatoriedade da leitura ou de caráter puramente avaliativo.

Dessa forma, acreditamos que o ensino de literatura pautado na perspectiva do letramento literário conseguirá conduzir o docente a caminhos e a elaboração de estratégias, que partindo da leitura literária sejam capazes de contribuir para a formação do leitor enquanto cidadão.

Ao analisarmos os questionários respondidos pelos alunos, foi possível constatar que ainda há muito trabalho a ser feito ao que se refere à viabilização do acesso desses sujeitos a literatura, bem como motivá-los para que autonomamente ou não busquem a leitura do texto literário. Contudo, ao que nos parece é que o grande entrave ao êxito de nossos propósitos não se concentra, exatamente, nos alunos, mas em muitos casos na inexistência de uma prática pedagógica pensada para o trabalho com a literatura em sala de aula e/ou na inadequada forma de usar o texto literário.

Portanto, a ideia de resistência a uma experiência leitora advinda dos alunos suscitada no início desse estudo, nos parece muito mais uma recusa a atividades de

leitura sem sentido para o aluno, desmotivadoras, que na maioria das situações partem do uso do livro didático, apresentando-se pouco atrativa para despertar o interesse dos alunos pela leitura.

Já na análise dos questionários dos professores, verificamos que ambas as docentes acreditam no potencial transformador que a literatura pode proporcionar a quem dela faz uso adequadamente. No entanto, a utilização do texto literário é tida comumente como pressuposto para trabalhar outros conteúdos, o que faz fortalecer o sentimento de desinteresse dos estudantes. É importante planejar as atividades pedagógicas para que “a literatura não seja pretexto, mas seja um texto responsável pela fruição, pelo debate e pela promoção do estético, do humanístico e do cognitivo” (PINHEIRO e RAMOS, 2013, p.37).

Concluimos, acreditando que o ensino de literatura sob a perspectiva do letramento literário contribui significativamente para a formação do leitor literário, de modo que este seja capaz de desenvolver um posicionamento crítico frente aos sentidos do texto, bem como despertar um gosto pela leitura e usufruir do prazer estético e da fruição proporcionada pela obra literária.

Conscientes de que o cenário da leitura literária nas escolas, bem como as práticas pedagógicas ainda não atingiram o ideal proposto sob o olhar do letramento literário, esperamos que este estudo acadêmico e as reflexões contidas nele, possam contribuir para a melhoria do ensino de literatura, uma vez que isto é possível desde que planejado e reformulado continuamente.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. **Que livro indicar?; interesses do leitor jovem**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- AGUIAR, Vera T.; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas: a leitura crítica na sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- AMARO, Ana. PÓVOA, Andreia. MACEDO, Lúcia. **A arte de fazer questionários**. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Departamento de Química, 2005. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:28D4XKlyT_4J:www.jcpai.va.net/getfile.php%3Fcwd%3Densino/cadeiras/metodol/20042005/894dc/f94c1%26f%3Da9308+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br> Acesso em: 10 de set. de 2016.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sócio-lógico na ciência da linguagem**. 9°. ed. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, Cultrix: Brasília, INL, 1977.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas** / Bruno Bettelheim: Tradução de Arlene Caetano. – 31°ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera T. de. **Literatura a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BRANDÃO, A. **A presença dos Irmãos Grimm na Literatura Infantil e no folclore Brasileiro**. – São Paulo: IBRASA, 1995.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** Ensino Fundamental. Brasília, 1997.
- BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANTON, K. **Era uma vez Irmãos Grimm.**- São Paulo: DCL, 1ª ed, 2006.
- CEREJA, Roberto Willian. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** – São Paulo: Atual, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil.** São Paulo: Ática, 1991.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 7ª ed. São Paulo: Moderna, 2010
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática.** 1ª Edição. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Lúcia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. Literatura, leitura e escola. Uma hipótese de trabalho para a construção do leitor cosmopolita. In PAIVA, Aparecida et. al. (Org.) **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2004.
- FONSECA, J. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 46º ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- GEHARDT, T; SILVERIA, D. **Métodos de pesquisa.** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUIMARÃES, A. H. T.; BATISTA, R. O. **Língua e Literatura – Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura Juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- GRIMM, J. e GRIMM, W. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Tradução Christiane Röhrig. São Paulo: Cosac&Naify, 2012.
- HUADY, Alexandre; e GUIMARÃES (orgs.). **Língua e literatura: Machado de Assis na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**. Campinas / SP: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 9º. ed., 2004.
- LAJOLO, Maria e ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1982.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 4º. Edição. São Paulo: Ática, 1988.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, R; ROSING, T, M, K. (org). **Escola e leitura: velhas crises, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.
- LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1979. p. 200-285.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é literatura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MARTINS, L. A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- NIERO, Pamela. **Ensino de literatura no ensino médio e a (de) formação de leitores. Língua e Educação**. 2 ed, p. 1-17, jul. 2010. Disponível em:

<http://www.linguaeduacao.net/press/artigo_025_0710.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

OLIVEIRA, Ana Arlinda de; SPÍNDOLA, Arilma Maria de A. **Linguagens na educação infantil III – literatura infantil**. NEAD. Cuiabá – MT: EdFMT, 2008.

OSAKABE, H.; FREDERICO, E. Y. **Literatura**. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília: MEC/ SEB/ DPPEM, 2004.

PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça & VERSIANI, Zélia (Org.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PAULINO, M. G. R. **Letramento literário: por vielas e alamedas**. Revista da Faced/UFBA, Salvador, n.5, p.56, 2001.

PAULINO, M. G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM PÓS-GRADUAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais**. Caxambu: Anped, 2005.

PETRUCCI, A. **Ler por ler: um futuro para a leitura**. In: CHARTIER, R.; CAVALLO, G. (Org.). História da leitura no mundo ocidental II. São Paulo: Ática, 1999.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino de literatura**. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Lúcia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.) Leitura de literatura na escola. São Paulo: Parábola, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB- Associação Brasileira do Livro, 2008.

SILVA, E. T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a resignificação do conceito**. Alfabetização e Cidadania, nº 16, p 9-17, jul., 2003.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Orgs.). A escolarização da leitura literária – O jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.17-48.

SOARES, M. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy A. M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Zélia V. (Orgs.). A escolarização da leitura literária. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, M. **As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.** In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas disciplinares.* São Paulo: Ed. Ática, 2000. Pág.: 18-29.

SOUZA, L. B. M. **A Importância da Leitura para a Formação de uma Sociedade Consciente.** Revista UNIRB [online], Salvador, v.1, n.2, p. 101-110, 2008-2009.

Disponível

em:<http://www.unirb.edu.br/pdf/revista/REVISTA_CIENTIFICA_v1_n002.pdf>.

Acesso em: 29 abr. 2013.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de Leitura.** 6°. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TATAR, M. **Contos de Fadas: edição comentada e ilustrada.** Edição, introdução e notas de Maria Tatar; tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

UNESCO. *Die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm.* 2012. Disponível em: <<http://www.unesco.de/mow-hausmaerchen.html>> Acesso em: 07 mai. 2013

TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta S. (Orgs.). **Contextos de alfabetização inicial.** Porto Alegre: ArtMed, 2004.

TERZI, S. B. **A construção da leitura.** 3°. ed. Campinas: Pontes, 2002.

YUNES, Eliana. *Da teoria à prática: ler pode ser a saída.* In: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997- Natal: EDFRN.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola.** 10ª ed. São Paulo: Global, 1998.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia.** Ponto & Contraponto. São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – Questionário aplicado ao professor

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG C
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CAMPUS CAJAZEIRAS

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR

Período de Experiência Profissional: _____

Nome do Participante: _____

1. Qual a importância que você atribui à leitura do texto literário no processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa?

2. Como são escolhidos os textos trabalhados em sala de aula? Que textos normalmente são lidos?

3. Você trabalha a leitura e discussão do texto literário em suas aulas?

() SIM () NÃO

Se você respondeu “sim” para a terceira pergunta responda as questões 4, 5 e 6:

4. De que forma o texto literário é trabalhado nas suas aulas?

5. Qual o interesse e rendimento do aluno considerando a metodologia utilizada nas aulas em que se trabalha a leitura do texto literário?

6. O aluno propõe outro tipo de metodologia para as aulas com o texto literário?

() Sempre () De vez em quando () Raramente () Nunca

Quais?

ANEXO B – Questionário aplicado ao aluno

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
CAMPUS CAJAZEIRAS

QUESTIONÁRIO APLICADO AO ALUNO

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Idade: ____ anos

II – QUESTIONÁRIO

1. Você gosta de ler livros de história de ficção?
() sim () não () nunca tive essa experiência
2. Você está lendo algum livro atualmente?
() sim () não
3. Que tipo de história chama sua atenção?
4. 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
5. Em relação à leitura de livros de história fictícia:
 - 5.1 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).
 - 5.2. 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.
5. 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.
6. 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.

