



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE

GIRLENE ROSA VIANA RODRIGUES PEREIRA

PROCESSO DE LEITURA LITERÁRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACULÉ-BA

CAETITÉ-BA

2021

GIRLENE ROSA VIANA RODRIGUES PEREIRA

**PROCESSO DE LEITURA LITERÁRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACULÉ-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), como requisito para obtenção de Título de Mestre.

Área de concentração: Ensino, Saberes e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Wilson da Silva Santos

CAETITÉ-BA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

P436p

Pereira, Girlene Rosa Viana Rodrigues

Processo de leitura literária do 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Caculé-Bahia. / Girlene Rosa Viana Rodrigues Pereira. - Caetité, 2021.

150 fls : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Wilson da Silva Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade - PPGELS, Campus VI.2021.

1.Leitura Literária. 2.Letramento Literário. 3.Sequência Didática Básica .
4.Casa da Leitura . 5.Formação leitora .

CDD: 375

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Decreto nº 9237/86. DOU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DOU 01/08-95</small></p> <p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</p>	
---	---	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

"PROCESSO DE LEITURA LITERÁRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CACULÉ-BA"

GIRLENE ROSA VIANA RODRIGUES PEREIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 01 de setembro de 2021.

Wilson da Silva Santos

Professor Dr. WILSON DA SILVA SANTOS
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Filosofia e História da Educação
Universidade Estadual de Campinas

Eliana

Professora Dra. ELIANA MARCIA DOS SANTOS CARVALHO
Universidade do Estado da Bahia
Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Renailda Ferreira Cazumbá

Professora Dra. RENAILDA FERREIRA CAZUMBÁ
Uefs - UEFS
Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu sustento diário.

A minha mãe, por ter sido sempre a minha fortaleza, por ter nos ensinado a importância dos estudos, sem jamais ter frequentado uma escola.

Ao meu esposo, por ter me dado todo o apoio necessário para concretização desse sonho.

Aos meus filhos, Arthur, Murilo e Laura, agradeço por serem a minha motivação para continuar lutando por dias melhores e peço-lhes desculpas pelas inúmeras horas de ausência.

As minhas irmãs, Manu e Jamile e a prima/sobrinha, Paty, pelo companheirismo e ombro amigo em todas as horas e por serem um pouco mães de meus filhos, em minha ausência.

Ao meu orientador, professor Wilson, que com sabedoria me conduziu às leituras jamais lidas, proporcionando-me o amadurecimento enquanto leitora.

À professora Eliana Márcia, por ser sempre tão solícita e generosa comigo. Foi uma agradável surpresa conhecer a sua bondade, paciência e solidariedade.

A minha professora de Alfabetização, Geralda Viana, que tanto me conduziu ao fantástico mundo da leitura.

As minhas Marias professoras, Maria Angélica e Maria Nilva, por me fazerem apaixonar pela leitura literária e compreender seu importante papel para minha formação profissional e humana.

À professora Andréia Cristina, por me fazer acreditar que esse sonho era possível.

À turma de colegas bem animada e calorosa do mestrado, especialmente Robertinho, Cris, Nara e Angélica, pelo companheirismo e amizade construída.

À professora Renilda, pelas sugestões durante a qualificação deste trabalho, pois elas abriram meu horizonte de escrita.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, pelos conhecimentos a nós proporcionados e pela empatia.

Aos familiares, amigos e colegas que torceram e acreditaram em mim.

Gratidão a todos que fizeram parte desse capítulo de minha história!

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação investiga as táticas de leitura literária utilizadas por professores do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Caculé-BA. A Leitura literária pode ser uma forma interativa e significativa, ou seja, que promova o letramento literário, apesar de seu espaço ser reduzido e sua valorização mínima nesse nível de ensino. Buscamos aporte teórico nas ideias de Bakhtin (2003, 2006), que entende a linguagem como essencialmente dialógica e fruto da interação social; também nos estudos de Paulo Freire (1989, 2005), pois salienta a importância da leitura de mundo como transformação de realidade, além de Márcia Abreu (2002), Ângela Kleiman (1989, 1995, 2000, 2002a, 2002b, 2016), Marisa Lajolo (1982, 1996a, 1996b), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1996, 2009), Magda Soares (2008), dentre outros, que discutem a leitura como um processo de interação, autor-texto-leitor. Para conhecer o perfil de leitor dos alunos e professora de Língua Portuguesa do colégio investigado, foram utilizados questionários online. Justifica-se o questionário online devido ao momento pandêmico que o mundo está vivendo. Pandemia causada pelo novo CORONAVÍRUS, a COVID-19. Em uma sociedade grafocêntrica como a que vivemos, onde as habilidades de ler e escrever são de grande importância, exige-se, cada vez mais, leitores proficientes, de modo que elaboramos dois produtos nesta pesquisa. A primeira proposta interventiva visa ao trabalho com leitura na perspectiva do letramento literário em sala de aula. Para isso, recorreremos às concepções de Rildo Cosson (2014b), em uma Sequência Didática Básica para turmas de 9º ano do ensino fundamental, a partir de dois textos base que dialogam entre si. Uma adaptação do romance *Jane Eyre* (1847), da escritora inglesa Charlotte Brontë, adaptado por Miécio Táci, e o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti. Acreditamos que a análise da intertextualidade que envolve essas duas obras pode ampliar e enriquecer a interação autor-texto-leitor, vindo a proporcionar uma melhor interpretação, compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual e ainda estimular a criticidade a respeito da mulher na sociedade, sua luta por igualdade. Para a realização dessa primeira proposta, tentamos elaborar oficinas para a Sequência Didática Básica, mas não foram possíveis, devido ao fechamento das escolas do município, em março de 2020, seguindo as determinações da Secretaria Municipal de Educação, orientada pela Organização Mundial de Saúde, a qual salienta que o distanciamento social é uma das medidas mais eficazes para reduzir o avanço da Covid-19. O segundo produto é a criação de uma casa da leitura na comunidade onde se encontra o Colégio Municipal Clemente Rodrigues Teixeira, um dos lócus da pesquisa. O Colégio localiza-se no município de Caculé, no estado da Bahia. A casa da leitura foi construída na comunidade, inaugurada em dezembro de 2020 e atende a um público de todas as idades. Conta com um acervo de 539 obras literárias. Concluímos, através da fala dos alunos, do professor e dos frequentadores da casa da leitura, que a literatura pode ser um forte instrumento para a formação do leitor crítico.

Palavras-chave: Leitura. Letramento literário. Sequência Didática Básica.

ABSTRACT

This dissertation investigates the tactics the literary reading strategies used by teachers in the 9th grade of elementary school in the municipal education network in Caculé-BA. Literary Reading can be an interactive and meaningful form, that is, one that promotes literary literacy, despite its limited space and its minimal value at this level of education. We seek theoretical support in the ideas of Bakhtin (2003, 2006), who understands language as essentially dialogic and the result of social interaction; also in the studies of Paulo Freire (1989, 2005), as it highlights the importance of reading the world as a transformation of reality, in addition to Márcia Abreu (2002), Ângela Kleiman (1989, 1995, 2000, 2002a, 2002b, 2016), Marisa Lajolo (1982, 1996a, 1996b), Regina Zilberman and Marisa Lajolo (1996, 2009), Magda Soares (2008), among others, who discuss reading as an interaction process, author-text-reader. In order to know the reader profile of Portuguese language students and teachers at the investigated school, online questionnaires were used. The online questionnaire is justified due to the pandemic moment the world is experiencing. Pandemic caused by the new CORONAVIRUS, COVID-19. In a graphocentric society like the one we live in, where reading and writing skills are of great importance, proficient readers are increasingly required, so we developed two products in this research. The first intervention proposal aims at working with reading from the perspective of literary literacy in the classroom. For this, we resorted to the conceptions of Rildo Cosson (2014b), in a Basic Didactic Sequence for 9th grade classes of elementary school, based on two basic texts that dialogue with each other. An adaptation of the novel *Jane Eyre* (1847), by the English writer Charlotte Brontë, adapted by Miécio Tâti, and the short story *Entre a Espada ea Rosa*, by Marina Colasanti. We believe that the analysis of the intertextuality that involves these two works can broaden and enrich the author-text-reader interaction, providing a better interpretation, understanding and development of reading and textual production skills and also stimulate criticality about women in society, its struggle for equality. To carry out this first proposal, we tried to develop workshops for the Basic Didactic Sequence, but they were not possible, due to the closing of the city's schools in March 2020, following the determinations of the Municipal Department of Education, guided by the World Health Organization, which emphasizes that social distancing is one of the most effective measures to reduce the advancement of Covid-19. The second product is the creation of a reading house in the community where Colégio Municipal Clemente Rodrigues Teixeira is located, one of the locus of the research. The College is located in the municipality of Caculé, in the state of Bahia. The Reading House was built in the community, inaugurated in December 2020 and caters to people of all ages. It has a collection of 539 literary works. We concluded, through the speech of the students, the teacher and the regulars of the house of reading, that literature can be a strong instrument for the formation of the critical reader.

Key-words: Reading. Literary literacy. Basic Didactic Sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Trecho de poema de Ferreira Gullar em livro didático	57
Figura 2 - Atividade gramatical referente ao poema	57
Figura 3 - Imagem com representação da Cinderela	115
Figura 4 - Imagem com representação da Bela e a Fera	115
Figura 5 - Ilustração do texto Entre a espada e a rosa (Marina Colasante).....	115
Figura 6 - Marina Colasanti em Portal Escritas.....	116
Figura 7 - Imagem de Marielle Franco	116
Figura 8 - Livro de Charlotte Brontë e pintura retratando-a	117
Figura 9 - Mulheres brasileiras que se destacaram na história	117
Figura 10 - Mulheres brasileiras que fizeram história	118
Figura 11 - Capa do filme Valente.....	130
Figura 12 - Capa do filme Jane Eyre	135
Figura 13 - Casa da Leitura “Eliane Duarte”.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Experiência pessoal da professora Azul	73
Quadro 2 - Interesse pela leitura segundo a professora Azul	74
Quadro 3 - Objetivo da leitura literária fora da escola segundo a professora Azul.....	74
Quadro 4 - Tipo de leitura mais frequente segundo a professora Azul	74
Quadro 5 - local onde a professora Azul promove a leitura literária.....	76
Quadro 6 - Objetivos da professora Azul com a leitura em sala de aula	76
Quadro 7 - Metodologias utilizadas pela professora Azul em sala de aula.....	76
Quadro 8 - Contribuições da literatura na aprendizagem dos alunos segunda a professora Azul	76
Quadro 9 - Contribuições da escola para o ensino de literatura segundo a professora Azul ...	78
Quadro 10 - Exigências para o hábito da leitura segundo a professora Azul.....	79
Quadro 11 - Relação dos alunos com a leitura literária segundo a professora Azul	79
Quadro 12 - Gênero literário mais aceito pelos alunos segundo a professora Azul	80
Quadro 13 - Tratamento da leitura literária no livro didático segundo a Professora Azul	81
Quadro 14 - Como tornar as aulas de leitura mais atraentes segundo a professora Azul	82
Quadro 15 - Letramento literário e sua importância para a formação de leitores segundo a professora Azul.....	82
Quadro 16 - Situação da leitura no momento pandêmico segundo a professora Azul	84
Quadro 17 - Contribuição da casa de leitura “Eliane Duarte” para a formação de leitores literários segundo a professora Azul.....	84
Quadro 18 - Justificativa para a escolha do suporte para leitura	91
Quadro 19 - Como deveriam ser as aulas de leitura	93
Quadro 20 - Importância da criação do espaço e leitura na comunidade.....	95
Quadro 21 - Importância da leitura para o aluno	95
Quadro 22 - Sequência Didática Básica.....	103
Quadro 23 - Etapas da Sequência Didática Básica	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gosto pela leitura	86
Gráfico 2 - Frequência de leitura	86
Gráfico 3 - Atividades realizadas nos momentos de folga.....	87
Gráfico 4 - Atitude quando o professor solicita a leitura literária	88
Gráfico 5 - Tempo dedicado à leitura	89
Gráfico 6 - Entraves que impedem que os alunos leiam mais.....	89
Gráfico 7 - Motivo para a escolha de um livro a ser lido.....	90
Gráfico 8 - Tipo de suporte utilizado para leitura.....	91
Gráfico 9 - Como avaliam as aulas de leitura.....	92
Gráfico 10 - Leitura no período da pandemia	94
Gráfico 11 - Se possui livros literários em casa	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
2 LEITURA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO	22
2.1 Percorrendo os caminhos da leitura através da História	22
2.2 O desenvolvimento dos suportes da escrita.....	26
2.3 Os caminhos da leitura no Brasil.....	28
2.4 Algumas concepções de leitura	36
2.5 A escolarização da leitura literária: desafios e possibilidades	50
2.6 O livro didático e a formação de leitores literários. Isso é possível?	55
2.7 O letramento literário como (re)significação das aulas de leitura.....	63
3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE LEITORES LITERÁRIOS NO COLÉGIO MUNICIPAL CLEMENTE RODRIGUES TEIXEIRA	68
3.1 O percurso metodológico: o objeto em análise	68
3.2 Conhecendo o Lócus da pesquisa	71
3.3 Com a palavra, a professora	73
3.4 Com a palavra, os alunos.....	85
4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E CRIAÇÃO DA CASA DA LEITURA “ELIANE DUARTE”	97
4.1 Descrição das propostas de intervenção.....	108
4.1.1 <i>Introdução</i>	110
4.1.2 <i>Objetivos</i>	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, investigamos táticas de leitura literária, trabalhadas por professoras do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Caculé-BA. A Leitura literária pode ser uma forma interativa e significativa, ou seja, que promova o letramento literário, apesar de seu espaço ser reduzido e sua valorização mínima nesse nível de ensino.

Ao pensarmos na leitura literária como um processo, remetemo-nos a Certeau (2011) que defende o leitor como um sujeito ativo, com autonomia na construção de sentidos do texto lido a partir do seu cotidiano. Para o autor, “a leitura é um aspecto parcial do consumo, mas fundamental” (CERTEAU, 2011, p. 239) por ver nela um ato de criação presente nas ações diárias de homens e mulheres, leitura como relação social que determina o indivíduo.

Esse processo no ensino da leitura literária é um dos assuntos relacionados ao complexo mundo da linguagem, o qual já foi muito discutido por pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Entretanto, o assunto está longe de se esgotar, pois novos desafios apresentam-se e ainda caminhamos no limiar da descoberta de como ensinar e formar leitores. Tornar-se leitor não é um processo natural, por isso é preciso a interferência da escola e da cultura para o contato com textos de diversos gêneros e, portanto, a interação entre autor-texto-leitor faz-se necessária para que o aluno consiga compreender e estabelecer sentidos para o texto.

À medida que surgem novas pesquisas sobre o assunto, mais se percebe o quão desafiador e complexo é o ensino de leitura e formação de leitores na escola. Daí a urgência de reflexões quanto à maneira como a leitura literária vem sendo tratada no Ensino Fundamental II. Isso nos motivou a discorrer sobre esse tema: a leitura literária no Ensino Fundamental II. Estudos e pesquisas realizados nesse âmbito, além de nossas experiências, especialmente na condição de professora de Língua Portuguesa, mostram-nos um crescente apagamento do texto literário em sala de aula da escola pública.

Faremos, de maneira sucinta, a descrição de diversas concepções que estudiosos têm sobre a leitura, porém, nesta pesquisa, defendemos as concepções de leitura interativa e dialógica com viés ao letramento literário, por acreditarmos que elas levam o leitor a assumir uma atitude ativa frente ao texto, tornando-se crítico, autônomo, capaz de realizar questionamentos e estabelecer relações no decorrer da leitura. Para isso, traçamos os objetivos, a saber: de modo geral: investigar o processo no ensino de leitura literária por professoras do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Caculé-BA. Os objetivos Específicos são:

- Propor a leitura integral das obras literárias, para romper com a proposta fragmentada dos Livros Didáticos;
- Realizar escritas literárias e análises críticas das leituras;
- Propiciar a prática da leitura literária com vista a formar leitores autônomos e críticos;
- Ampliar os horizontes de conhecimento dos alunos, através da análise comparativa das obras *Jane Eyre* e *Entre a Espada e a Rosa* e outros textos sugeridos;
- Tornar a casa da leitura Eliane Duarte, criada a partir desta pesquisa, um local de leitura e disseminação de cultura, por meio de oficinas literárias.

Para essa formação de leitura literária idealizada nesta pesquisa, é necessário um professor, em sala de aula, com um olhar sensível sobre a leitura. Que entenda o ato de ler como uma prática interativa e social, porque a linguagem vai além da língua e o seu sistema de códigos, ela faz parte da criação cultural que permite ao homem interagir com o outro num processo de produção histórica e coletiva. Nessa concepção interativa, a linguagem é considerada como práticas sociais e suas variações e manifestações são determinadas pelo uso que fazemos dela. Assim, produzir linguagem é produzir discursos que se manifestam por meio de textos orais ou escritos e pode conduzir ao letramento literário. Esse letramento deve ser, de acordo com Cosson (2014b), necessário e primordial na escola da atualidade. Desse modo, o professor deve ter seu papel de mediador competente da leitura. A ele cabe a função de estimular no aluno a busca do conhecimento através da leitura literária, despertando, assim, o senso crítico, a autonomia e uma ação reflexiva sobre si mesmo e o mundo.

Buscamos aporte teórico em Cosson (2014b), que versa sobre a leitura na perspectiva de letramento literário e orienta-nos na realização da Sequência Didática Básica; em Bakhtin (2003, 2006), pois entende que a linguagem é essencialmente dialógica e fruto da interação social; também nos estudos de Paulo Freire (1989, 2005), visto que salienta a importância da leitura de mundo como transformação de realidade; em Chartier (2000,2001,2004); além de Márcia Abreu (2002), Ângela Kleiman (1989, 1995, 2000, 2002a, 200b, 2016), Marisa Lajolo (1982, 1996a, 1996b), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1996, 2009), Magda Soares (2008), dentre outros, que discutem a leitura como um processo de interação, autor-texto-leitor, e conceituam a leitura no decorrer da história, o leitor literário, a leitura literária, o letramento

literário, a leitura literária no livro didático, o perfil leitor do professor, os gêneros textuais literários, a Sequência Didática Básica e a importância da casa da leitura para a comunidade.

Serão expostas as análises dos questionários online, aplicados ao professor de Língua Portuguesa e aos alunos do 9º ano, para conhecermos o perfil de leitor da professora e dos alunos. Será apresentada, também, a análise de documentos das escolas, como o Projeto Político Pedagógico (PPP), no que versa sobre a leitura e formação de leitores. É importante destacar que as conclusões a que este trabalho chegar serão provisórias e passíveis de reconsiderações.

Em relação ao interesse por esse tema, surgiu há algum tempo, no início da nossa carreira de magistério, no ano de 1998, ao lecionar a Disciplina de Língua Portuguesa para uma turma de 8ª série. Ali percebi¹ que o trabalho com leitura literária poderia ser prazeroso e significativo; e que, apesar de sabermos da importância do incentivo à leitura desde a infância, a formação de leitores literários no Ensino Fundamental II também seria possível. Consideramos que não há idade para que esse gosto apareça. Uma das razões pelas quais essa clientela continua sendo nosso objeto de pesquisa, o 9º ano, antiga 8ª série, é que foi exatamente nessa série que em mim foi despertado o prazer pela leitura literária, quando uma professora de Língua Portuguesa, utilizando de diferentes estratégias de leitura, motivou toda a turma a ler pela segunda vez *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo.

Embevecida pela beleza encontrada nessa obra, em uma segunda leitura, comecei a experimentar o prazer em ler. Aconteceu um encontro comigo mesma. Fui “A Moreninha” por anos, talvez ainda seja! Descrevo o que senti através das palavras de Barthes (1973, p. 81): “Cada vez que tento ‘analisar’ um texto que me deu prazer, não é a minha ‘subjetividade’ que volto a encontrar, mas o meu ‘indivíduo’, o dado que torna meu corpo separado dos outros corpos e lhe apropria seu sofrimento e seu prazer [...]”. E é esse prazer que precisa ser despertado, motivado e trabalhado durante o processo de ensino e de aprendizagem da leitura.

Ao lembrar desse despertar do gosto pela leitura, vejo-me mergulhada em lembranças de uma professora de Literatura do ensino médio que nos fez continuar a querer ler mais e melhor. Diante disso, em consonância com Marisa Lajolo, vale ressaltar que “Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive” (LAJOLO, 1982, p. 93). Nesse sentido, entende-se que, além de despertar no aluno o gosto pela leitura, é preciso despertar nele a capacidade de sensibilidade com o texto e dar significado a ele. Conforme sugere Freire (2005), a leitura deve ser realizada através de um:

¹ Visto tratar-se da experiência pessoal da pesquisadora, pedimos licença ao leitor para o uso do registro em primeira pessoa no contexto introdutório.

processo que envolva uma compreensão crítica do ato de ler que não esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 2005, p. 11)

Na visão de Freire, a leitura de mundo de cada um é fator importante para despertar o gosto e prazer pela leitura da palavra, considerando seu tempo, seu modo de vida, hábitos, cultura e costumes. Antes mesmo de aprendermos a ler, já estamos em frequente contato com a leitura através de uma linguagem não verbal.

Apesar de ter sido criada por uma mãe analfabeta, sempre fui incentivada por ela a ler. A ler as suas receitas médicas, as bulas de seus remédios, a escrever suas listas para algumas compras, a ler seus bilhetes da comadre vizinha. Fui leitora e escriba da família, durante muito tempo. Fiz leitura de mundo, partindo das diferenças sociais do meu espaço e até espaços mais distantes, na luta por melhores condições de vida.

Ao ingressar no curso de Letras, anos mais tarde, meu interesse pela leitura literária aumentou consideravelmente; de igual forma, aumentou o meu desejo em formar leitores, utilizando estratégias de leitura significativas, que proporcionassem aos alunos sair da condição de decifradores de códigos escritos para alunos letrados; que possam fazer uso consciente da leitura e da escrita em diferentes gêneros literários.

Esse desejo de formar leitores literários ganhou mais força quando, em 2018, houve a divulgação do resultado da Prova Brasil. Essa prova foi realizada em 2017 e alunos do 9º de uma escola de Caculé participaram. Alunos esses que foram alfabetizados e cursaram os primeiros anos do ensino fundamental na escola onde leciono. A proficiência desses alunos em leitura havia caído de 52%, em 2015, para 18%, em 2017, tanto na Prova Brasil quanto no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Esse quadro impulsionou-me a pesquisar essa complexa temática, para entender e poder ser mediadora nesse processo de formação leitora.

Concomitante a esses resultados, abriram-se as inscrições para o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* VI. Ao ser aprovada, vislumbrei a oportunidade de desenvolver uma pesquisa junto aos professores de Língua Portuguesa e

estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar se as práticas de leitura na escola são propícias à formação de leitores, e qual o papel dos gêneros textuais nesse contexto escolar.

Compreendemos que o tema desta dissertação incide também sobre as necessidades que a escola e o professor de Língua Portuguesa têm em buscar conhecimentos de leitura que oportunizem ao aluno ler diferentes gêneros textuais que circulam na escola e fora dela, de maneira proficiente. Sabemos que não é fácil essa tarefa de formar leitores, como também sabemos a importância do incentivo da família nessa formação; porém grande parte de nossos alunos não têm esse incentivo em seu âmbito familiar e o contato de muitos com o livro é somente na escola que, por sua vez, tem poucos acervos literários na biblioteca, quando existe uma.

Dessa maneira, este trabalho traduz uma inquietação que busca promover o fortalecimento e a ampliação do ensino de literatura no Ensino Fundamental II, tendo em vista as contribuições que a mesma propicia na formação integral dos educandos. Para isso, propomos, enquanto produto da pesquisa, uma Sequência Didática Básica com estratégias de leitura literária numa perspectiva de letramento literário que tentam assegurar ao aluno o domínio da leitura proficiente e significativa, capaz de facultar sua inclusão social, cultural e profissional. Nossa proposta consiste na proposição de uma intervenção didática, baseada no modelo de sequência básica criada por Cosson (2014b). É destinada aos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, e tem como textos base o romance *Jane Eyre* (1971), de Charlotte Brontë, com adaptação de Miécio Táci, e o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti. Essa proposta está especificada na quarta seção.

Levando em consideração o público escolhido para trabalhar a Sequência Didática Básica, optamos por utilizar uma versão infanto-juvenil de *Jane Eyre*, traduzida e adaptada por Miécio Táci e publicada em 1971, pelas Edições Ouro. Essa versão tem uma linguagem mais simplificada e clara, com enredo mais sucinto e, portanto, mais atrativa e acessível ao leitor iniciante.

Narrado em primeira pessoa, *Jane Eyre* conta a história de uma menina órfã que foi morar com seus tios após a morte de seus pais. Jane passa a sofrer maus-tratos por parte de sua tia e primos, por ocasião da morte do seu tio. Com forte temperamento, Jane não aceita passivamente a crueldade dos seus parentes, assim, aos 10 anos de idade foi enviada para um colégio interno, onde também sofreu maus-tratos. Foi aluna por anos e, posteriormente, passou a ser professora, ao notarem sua grande dedicação. Anos passados, Jane não se

conformava com a vida que levava, resolvida a mudar, passa a trabalhar como governanta na Thornfield, mansão do Sr. Rochester, como cuidadora de uma garota protegida do seu patrão. Jane e Rochester se apaixonam e o patrão a pede em casamento. Porém, no dia da cerimônia, ela descobre que ele já era casado com Bertha e a mantém presa no sótão. A esposa sofria de loucura, doença escondida por sua família, para que Rochester se casasse com ela. Essa seria a causa da prisão dessa mulher naquele lugar sombrio. Em choque, Jane deixa a mansão e passar a ter outro trabalho, recebe uma herança de um tio, faz novas amizades, desperta paixões, porém o seu coração é de Rochester. Após muitas reviravoltas, Jane volta para a mansão e encontra o lugar em parte destruído por conta de um incêndio causado por Bertha que morre no incidente, mesmo seu marido tentando salvar-lhe a vida. Nessa tentativa de salvamento, Rochester fica gravemente ferido, perde a visão e caminha com dificuldade. Jane o reencontra, casa-se com ele, tem um filho e passa a cuidar também de Adele, a protegida.

A escolha de *Jane Eyre*, uma obra clássica da escritora britânica Charlotte Brontë, como primeiro texto base da Sequência Didática Básica justifica-se pelo tratamento sensível dado pela autora à causa feminina, tão necessária e urgente de ser debatida em todas as etapas de ensino. *Jane Eyre* é uma personagem feminina com ideias à frente do seu tempo e, portanto, à frente dos padrões estabelecidos para a época. Em um tempo em que as mulheres eram sustentadas pelos seus maridos, *Jane Eyre* busca a independência e autossuficiência, conquistadas através de trabalho.

O segundo texto base escolhido para compor a Sequência Didática Básica foi o conto contemporâneo *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti, para a análise intertextual entre as obras. *Entre a espada e a Rosa* narra a história de uma princesa que não aceita o seu destino estabelecido pelo pai, que era casar-se com alguém que não amava, apenas por negócio entre os reinos. Desesperada, chora pedindo ajuda para fugir desse destino. É ouvida e em sua face nascem pelos. Seu pai a expulsa do reino, ela passa a se vestir de homem, adquire um cavalo e uma espada e torna-se uma guerreira nas batalhas que passa a defender.

Para que seu segredo não fosse descoberto, não ficava muito tempo em um reino. Porém, numa dessas batalhas, apaixonou-se pelo rei para quem estava batalhando, em mais um de seus desesperos, por não poder viver o amor escolhido por ela, pede aos céus que retire aquelas madeixas de sua face. Ao acordar, na manhã seguinte, no lugar das madeixas surgiram rosas perfumadas que iam murchando e caindo. No decorrer do quinto dia, a princesa volta a ter o seu rosto de mulher, vai ao encontro do seu amado, que havia lhe pedido em casamento e vivem felizes para sempre.

Percebe-se que ambas as obras, embora escritas em tempo e gêneros diferentes, dialogam perfeitamente no que diz respeito ao empoderamento feminino. As personagens não aceitam as submissões que lhes são impostas pela sociedade patriarcal em que vivem e, através de muita luta, resistência e resiliência, constroem o seu próprio destino, através de suas próprias escolhas. Configuram-se também como textos atraentes para o público escolhido pelo fato da intextualidade também presente em outros contos conhecidos pelos alunos, como, por exemplo, os contos de fadas *Cinderela* e *A Bela e a Fera*. Cinderela, assim como Jane, sofre nas mãos da madrasta, e acaba encontrando o amor verdadeiro, assim como no conto de Colasanti. Bela, como Jane, doma a “Fera”, se apaixonam e vivem felizes para sempre.

Acreditamos que o trabalho com o texto literário seja importante pelo fato de apresentar uma linguagem rica de sentidos, e isso exigirá do professor maiores habilidades para (re)significação das aulas de literatura, com vistas à promoção do letramento literário. Entendemos que os desafios apresentados ao longo do processo de ensino literário são incontáveis, isso é fato. No entanto, acreditamos que essa (re)significação na prática pedagógica ajudará fortalecer e ampliar a formação do leitor. Pensando em contribuir para a melhoria da qualidade da leitura literária, traçamos objetivos que viabilizassem a leitura literária como construção de sentidos em sala de aula, que enriquecessem a interação autor-texto-leitor, nos produtos desta pesquisa: Manual de Sequência Didática Básica para o ensino de leitura literária no 9º ano do Ensino Fundamental.

Buscamos, como segundo produto dessa pesquisa, a criação de uma casa da leitura, na comunidade onde o colégio investigado está inserido, tendo em vista que a comunidade não tem biblioteca pública e as escolas um número insuficiente de obras literárias. A obra foi concluída pela Prefeitura Municipal de Caculé e inaugurada em dezembro de 2020 e conta com um acervo de 539 livros literários. Atende a público de todas as idades, respeitando o distanciamento social e as demais medidas protetivas para a não contaminação e propagação da Covid-19.

As oficinas, inicialmente pensadas para a aplicação da sequência didática básica no espaço escolar e na casa da leitura, não foram possíveis, devido ao momento pandêmico pelo qual passa o Brasil e o mundo no ano de 2019-2021, ocasionado pela Covid-19, que é uma doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus. As escolas do município de Caculé, assim como todas as escolas do Brasil, foram fechadas desde março de 2020, o ensino passou a ser ministrado de forma remota, seguindo o protocolo de segurança da Organização Mundial de

Saúde (OMS), pois salienta que o distanciamento social é a maneira mais eficiente para conter a propagação do vírus.

Nesse cenário, optamos, então, por aplicar questionários aos professores de língua portuguesa e alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de forma online, com o objetivo de analisarmos como as aulas de leitura literária são trabalhadas na escola; como os alunos percebem essas aulas; qual o entendimento do professor sobre a leitura literária; como os alunos se veem enquanto leitores; a fim de responder à questão norteadora desta pesquisa: a maneira como as aulas de leitura literária na escola vêm sendo trabalhadas contribui para a formação leitora dos alunos do Ensino Fundamental II, na perspectiva de letramento literário?

A relevância da proposta de intervenção a ser detalhada neste pesquisa, na quarta seção, reside no fato de proporcionar a professores e alunos momentos de leitura significativa, por meio dos textos base escolhidos que também dialogaram com outros textos secundários, alguns conhecidos pelos alunos, outros escolhidos por nós, mediadoras, por se tratarem de textos que desenvolvem a criticidade, a compreensão e interpretação e conseqüentemente as habilidades de leitura e escrita. Serão utilizados textos em seus mais variados gêneros.

Diante dessa falta de espaço para as leituras e escassez de livros literários nas nossas escolas, a partir dos estudos introdutórios desta pesquisa, criamos e enviamos um projeto para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Caculé, sugerindo a criação de uma Casa da Leitura no povoado onde a pesquisa está sendo desenvolvida. O projeto foi aprovado e a casa foi construída. Foi feito o levantamento de várias obras literárias que não poderiam faltar nesse espaço, levando em consideração diferentes faixas etárias de leitores que a casa atenderá. A secretaria Municipal de Educação realizou a compra de vários exemplares de livros literários e remanejou de escolas e bibliotecas públicas outro montante. Em janeiro de 2021, a casa da leitura *Eliane Duarte* já contava com um acervo de 539 livros literários. Em relação à estrutura física da casa, ela possui espaços separados para o público infantil, bem como seus móveis e acervo literário que contemplem essa clientela. Temos espaço para o público infanto-juvenil e adultos, com amplas salas para leitura, pátio para apresentação teatral, oficinas de leitura, de contação de história e outros eventos culturais relacionados. Embora tenham espaços distintos para melhor acomodar cada público, nada impede que circulem livremente por cada espaço.

A casa foi pensada como local para a promoção do letramento literário. Para a realização de leitura com sentido, mediada por um profissional que entenda a importância da leitura, como as pesquisadoras que desenvolvem esse trabalho e também atuam como

formadoras de leitores em seus trabalhos docentes. Entendemos o letramento literário como um dos maiores objetivos do campo da literatura, dessa maneira, nossa proposta sugere um cuidado especial, no trato com o texto literário, como já salientamos.

No que se refere à organização desta dissertação, encontra-se estruturada da seguinte forma, além desta introdução: a segunda seção, intitulada *Leitura: Processo de Construção de Sentido*, expomos um breve percurso histórico sobre leitura; discutimos sobre a evolução dos suportes de escrita; discorremos sobre os caminhos da leitura no Brasil; tratamos de algumas concepções de leitura e leitor; debatemos sobre a escolarização da literatura com seus desafios e possibilidades; realizaremos uma análise sucinta do Livro Didático de Língua Portuguesa adotado pela escola para o 9º ano do Ensino Fundamental e sua formação leitora: é possível? Discorreremos sobre letramento literário como (re) significação nas aulas de leitura.

A terceira seção, intitulada *Análise das Experiências de Leitores Literários no Colégio Municipal Clemente Rodrigues Teixeira*, trata-se de uma investigação sobre os dados em *lócus*. Perquirimos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e Plano de Curso, assim como realizamos e analisamos questionários online com a professora de Língua Portuguesa e com os alunos, para conhecermos o seu perfil de leitores literários.

A proposta de intervenção, com objetivos, justificativa e metodologia, compõe a quarta seção, intitulada: *As propostas de intervenção: Sequência Didática Básica para o Ensino de Leitura Literária e Criação da Casa da Leitura “Eliane Duarte”*.

2 LEITURA: PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

A leitura é uma atividade dialógica e de interação porque a linguagem, como nos informa Bakhtin (1988), “não é um sistema abstrato, mas também criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o eu e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros”. Nessas percepções, dialógica e de interação, o leitor interage ativamente com o texto, criticando, refletindo, avaliando e extraindo dele os implícitos deixados pelo autor, ou seja, neste caso, que desenvolva o letramento literário (COSSON, 2014a), nos diferentes gêneros textuais literários, porque esse letramento é um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. A leitura é tratada como “fator determinante para o sucesso das pessoas, sendo capaz de minimizar os efeitos da pobreza, da cor, do gênero” (ABREU, 2002, p. 10). Achamos importante iniciar esta seção discorrendo, de forma sucinta, sobre a história da escrita, para que possamos compreender, mas adiante, a leitura no cenário atual, porque leitura e escrita coexistem.

2.1 Percorrendo os caminhos da leitura através da História

Para discorrermos sobre leitura, acreditamos ser necessária uma explanação sobre a escrita, uma vez que uma não existe sem a outra. Os primeiros escritos de que temos conhecimento são oriundos do homem primitivo, os conhecidos desenhos rupestres, utilizados como forma de comunicação e de expressão do cotidiano das pessoas. Essa arte rupestre era composta por “[...] histórias visuais dotadas de informações com significados” (FISCHER, 2006, p. 14). Eram feitas nas paredes das cavernas, grutas, paredões e árvores. Esses primeiros registros escritos da história da humanidade não são literários. A relação do homem com a escrita e, portanto, com a leitura é marcada por um longo processo de transformação, uma vez que, com passar do tempo, as práticas de leitura, os suportes de acesso a ela e a escrita sofreram transformações e modificações a depender da finalidade.

Os egípcios, na antiguidade, escreviam motivados principalmente por dois fatores: pela continuidade do poder e ideologia dos faraós e pela importância dada às celebrações fúnebres. Segundo Fischer, no Império Sumério, começaram a usar outra forma de comunicação, como mostra:

foneticismo sistêmico, isto é, passaram a coordenar de modo sistemático sons e símbolos (incluindo os pictogramas) a fim de criar ‘sinais’ de um

sistema de escrita. Uma figura deixava de representar uma mercadoria real, como uma ovelha, mas, em vez disso, passava a indicar um valor sonoro específico. (FISCHER, 2006, p. 15)

A leitura era voltada para execução de tarefas: “Ler era ita em sumério que também significava contar, calcular, ponderar, memorizar, declamar, ler em voz alta” (FISCHER, 2006, p. 17). A oralização da leitura nas civilizações antigas era de grande importância. Para alguns filósofos, como Sócrates e Platão, a linguagem oral pode ser mais bem compreendida e não deixa margem à dúvida ou entendimento. Era compreendida ou interpretada como declamação, recital, ao mesmo tempo em que podia ser traduzida como desenrolar (desenrolar os rolos de papiro) ou estudar. A leitura em voz alta, tanto para a própria pessoa quanto para o outro, “era uma convenção cultural da época que buscava a associação do texto com a voz, a leitura e a escuta” (RIBEIRO, 2008, p. 35). Essa leitura era feita especialmente durante o dia, devido à escassez e alto preço da energia artificial. Foi possibilitado a alguns empregados e escravos realizarem leitura, isto é, quando seus patrões tinham algum problema de visão, eles eram os olhos oficiais dos seus senhores.

O acesso à leitura era permitido somente aos escritores oficiais de tabuletas, os escribas. É notório que a leitura era centralizada nas mãos de poucos: daqueles que possuíam prestígio social e poder. A leitura na Mesopotâmia era feita por meio de escrita cuneiforme e sinais inscritos em argila mole que depois seria endurecida para controle de saída e entrada de mercadorias nas cidades que cresciam rapidamente. Cabia aos escribas a tarefa de escrever e repassar a mensagem ao destinatário.

A transição da escrita cuneiforme para o alfabeto não aconteceu repentinamente. Ao contrário, levou alguns séculos para essa transição ser finalizada. Os comerciantes fenícios, moradores da costa, nos dias atuais Síria e Líbano, tiveram um papel importante na transmissão do alfabeto, ao levar seu sistema alfabético consonantal para a Grécia. Os gregos aprimoraram o alfabeto e a ele adicionaram as vogais (a, e, i, o, u).

O alfabeto aprimorado pelos fenícios tornou a escrita mais fácil e mais acessível a outras culturas, mas o sistema básico de colocar símbolos no papel para representar palavras e conceitos começou muito antes. Desde a sua criação, a escrita serviu para comunicar os pensamentos e sentimentos do indivíduo, preservar a cultura, a história e as experiências para as gerações futuras. A partir da invenção da imprensa, isto é, a máquina de impressão tipográfica inventada pelo alemão Johann Gutenberg no século XV, as propagações das experiências, do conhecimento, da comunicação, em todas as suas faces, tornaram-se intensas.

Com isso, as transformações e evoluções no campo da leitura foram inevitáveis e necessárias. Escrita e leitura coexistem.

Essas transformações ocorridas no campo da leitura foram muito bem definidas por Chartier quando afirma que: “leitura é muito mais do que ler livros. Basta ver em todos os comportamentos da sociedade que a leitura é uma prática fundamental e disseminada” (2012, p. 01). Dessa maneira, a leitura é vista como prática social e, ao longo dos tempos, foi se popularizando e tornando-se cada vez mais complexa. Hoje, ela é de mais fácil acesso e com práticas diferentes, se compararmos com os séculos passados.

Do final do século XI até o século XIV, a história da leitura toma novos rumos, como afirma Ribeiro (2008, p. 38): “Com o desenvolvimento da alfabetização, as práticas de escrita e as práticas de leitura antes separadas, aproximaram-se, tornando-se função uma da outra: lê-se para escrever e escreve-se para leitores”. Assim, escrita e leitura, inter-relacionadas, passam a ser práticas realizadas por maiores públicos e de forma mais regular. A leitura silenciosa passa a fazer parte das práticas ainda na antiguidade, no entanto, mesmo existindo os dois estilos de leitura, oral e silenciosa, na antiguidade grega e romana, na Idade Média é que a leitura silenciosa foi conquistada pelos leitores do ocidente (CHARTIER, 2007). A mudança da prática da leitura oral para a leitura silenciosa foi uma grande revolução da leitura, porquanto ela

Consiste no longo processo que leva um número crescente de leitores a passar de uma prática de leitura necessariamente oral, na qual ler em voz alta era imprescindível para a compreensão do significado, para uma leitura visual, puramente silenciosa. (CHARTIER, 2007, p. 23)

Nesse sentido, a prática de leitura silenciosa possibilitou mais rapidez na leitura, mais liberdade, relação mais íntima e individual com o texto, sendo realizada pelos grupos religiosos dentro dos mosteiros, grupos detentores do poder. “Ler silenciosamente marca uma ruptura de importância capital, uma vez que a leitura silenciosa permitiu um relacionamento com a escrita que era potencialmente mais livre, mais íntimo, mais reservado” (CHARTIER, 1999, p. 24).

Na modernidade, a prática de leitura silenciosa laicizou-se, tornou-se comum, sobretudo após a invenção da imprensa por Gutenberg, no século XV. Essa invenção possibilitou a melhor qualidade e valores mais acessíveis aos escritos. Vale salientar que a leitura silenciosa levou à proibição de circulação de obras consideradas heréticas e eróticas pela Igreja Católica. Ao contrário do que fazemos hoje, em relação às campanhas para tornar o

sujeito leitor, no século XVIII “imaginou-se que a leitura oferecesse perigo para a saúde, pois o esforço continuado de intelecção de um texto prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e estômago” (ABREU, 2002, p. 10). Para alguns autores, muitos são os malefícios da leitura, como adverte Tissot, em seu livro *A saúde dos homens de letras*:

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles, que, pela força e ligação das idéias [*sic*], elevam a lama para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as consequências serão funestas. [...] O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se recinta se a causa continua a agir por muito tempo. (TISSOT, 1775 apud ABREU, 2002, p. 10)

O autor completa a lista dos malefícios da leitura, mencionando que ela “causaria perda de apetite, dificuldade digestiva, enfraquecimento geral, espasmos, convulsões, irritabilidade, atordoamento, taquicardia, podendo conduzir à ‘privação de todos os sentidos’. A solução para tantos problemas era ler pouco e fazer exercícios” (TISSOT, 1775, apud ABREU, 2002, p. 11).

Estes males físicos, para o autor, não eram os piores males que poderiam ocorrer, caso fizessem uso demasiado da leitura. Algumas leituras causavam fraquezas na alma, aquelas que colocavam a moral em risco. A leitura combatia o pudor e a honestidade, principalmente os textos literários e os romances. Segundo o mesmo autor, leitores desses gêneros subvertiam o sistema de valores definidos pela sociedade:

[...] é aí que o crime passa por fraqueza, a lei das núpcias, por vão escrúpulo, o pudor por preconceito; é aí que a mulher cristã aprende a enganar seu marido, a violar a santidade do leito nupcial, a romper, como grilhões insuportáveis, os castos laços do matrimônio que até mesmo os pagãos respeitavam. É aí que frequentemente, oh meu Deus, que uma juventude sem experiência vem estudar o crime e aprender os segredos que ela ignorava, talvez, e cujo conhecimento logo conduzirá a sua perda. (TISSOT, 1775, apud ABREU, 2002, p. 11)

Como leitores críticos e reflexivos, entendemos que mesmo recentemente, em termos históricos, cerca de 3000 anos, a escrita e, conseqüentemente, a leitura possibilitaram avanços inimagináveis. Hoje, a maior parte do conhecimento socialmente produzido, validado e repassado está sob as bases do código escrito e o acesso a ele é possível através da leitura. Ler

é poder. “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, espaço de poder” (CHARTIER, 1998 apud ABREU, 2002, p. 15). Em virtude desse poder, incontáveis são as vezes em que os governantes, elite, detentores do poder agem de forma furiosa no que tange à censura da leitura, por entenderem que um indivíduo que lê contribui para proporcionar o desenvolvimento de uma sociedade crítica e participativa.

Na Europa do século XVIII, “a impressão das obras escritas deixou de ser um trabalho quase artesanal, exercido por hábeis tipógrafos e gerenciado pelo Estado, e que por meio de alvarás e decretos, facultava, ou não, o aparecimento dos livros” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 14). Aí se percebe a centralização do poder na mão do Estado. O livro como fonte lucrativa na estrutura de sociedade capitalista; a escrita como estratégia de dominação, exercida nas instituições, de acordo com Certeau (1980). A comercialização do livro “Tornou-se atividade empresarial, executadas em moldes capitalistas, dirigida para o lucro e dependente de uma tecnologia que custava cada vez menos e rendia cada vez mais” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 14).

2.2 O desenvolvimento dos suportes da escrita

Ao considerar o desenvolvimento da caracterização da escrita, seus suportes sofreram grandes transformações, passaram de suportes tradicionais, como as tabuinhas sumérias, papiros egípcios, o códex, reprodução de livros, até a transformação mais radical que é a leitura eletrônica de textos atualmente. Transformações nos modos de fazê-la, seja por meio de recitais em praças públicas, até a leitura mais íntima e silenciosa em um quarto, sozinho. A leitura eletrônica, no computador, celulares, tablets, smartphones ou similares, possibilita mais dinamismo e simultaneidade a essa prática. Chartier (2007a, p. 3) assinala:

Hoje temos no mundo digital um novo suporte, a tela do computador, e uma nova prática de leitura, muito mais rápida e fragmentada. Ela abre um mundo de possibilidades, mas também muitos desafios para quem gosta de ler e, sobretudo, para os professores, que precisam desenvolver em seus alunos o prazer da leitura.

Diante desse mundo de possibilidades e desafios, a leitura e a escrita, sejam elas digitais ou não, em suas diferentes formas e modos de circulação, são invenções que transformaram a vida da humanidade, a forma de se relacionar, de propagar o conhecimento, de perpetuar culturas, de interagir socialmente. Acreditando que a escrita e a leitura são

práticas constantes nas relações sociais, é clara a necessidade de maiores acessos dessas práticas pelos sujeitos, pois constituem-se como habilidades imprescindíveis para a sua participação ativa e autônoma nas práticas sociais em que estão inseridos.

Percebemos, ainda mais, nesse momento de pandemia pelo qual passa o Brasil, o quão importante é o uso das novas tecnologias na educação, apesar de suas limitações interativas. Nas aulas ministradas de forma remota, essas tecnologias tornaram-se um recurso emergencial. Através delas estamos mantendo o contato diário com os alunos, compartilhando conteúdos, dialogando a respeito da situação atual e perspectivas futuras, realizando leitura digital. A leitura digital é aquela realizada em suportes tecnológicos com o auxílio da internet. Ela pode ser efetivada em diversos suportes, como as redes sociais, blogs, páginas virtuais e e-books, a partir de computadores, *tablets* e aparelhos celulares. Uma de suas vantagens é permitir que qualquer conteúdo possa ser acessado de qualquer lugar, a qualquer hora e o leitor tem a possibilidade de maior interação com outros leitores.

A BNCC (2018) entende a importância da leitura digital no ensino da leitura literária e apresenta diferentes sugestões de exploração das obras ficcionais:

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 68)

A Era Digital trouxe um novo perfil de leitor, sem muita paciência, característica típica dos jovens, bem como mais ágil e que gosta da leitura cheia de idas e vindas, mais lúdica e dinâmica. Por isso, a BNCC defende a prática e o desenvolvimento da leitura na escola fazendo releitura de obras literárias através de filmes, animações, HQs e paródias, dentre outros gêneros textuais. Tais produções, longe de substituir o contato com a complexidade formal e de linguagem dos textos-fonte que lhes deram origem, podem servir, principalmente no campo de adaptações dos clássicos, para familiarizar aos poucos o jovem leitor com esse universo de referências.

Isso significa não somente formar o aluno leitor de sinais linguísticos, mas um leitor comprometido com sua realidade local, social, um sujeito crítico e responsável pelo seu entorno social, capaz de atender de forma satisfatória os vários desafios propostos pela sociedade vigente, independente do suporte de leitura utilizado. Deve, portanto, agregar as diversas tecnologias nas aulas de leitura literária, uma vez que a revolução tecnológica impõe-

nos um desafio fundamental, que é entendermos que estamos diante do surgimento de outra cultura, que exige de nós uma adaptação nos modos de ler, de pensar, de ver e de aprender. De acordo com Santos e Silva,

A partir da expansão das tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, a sociedade atual adquiriu novas maneiras de viver, de trabalhar, de se organizar, de representar a realidade e de se fazer educação. Isso significa dizer que as mudanças que vêm ocorrendo nos modos de produção de bens materiais no mundo globalizado refletem em todos os setores da cultura e da subjetividade (SANTOS; SILVA, 2011, p. 362).

Nesse sentido, Chartier (1999) reforça a necessidade de levar em consideração as práticas sociais de leitura na cultura digital, pois os vários suportes digitais, como notebook, celular, smartphone, tablet, entre outros, permitem ao aluno leitor o contato com diversos textos escritos, que possibilitam a interação diária do leitor com os textos eletrônicos e a reflexão acerca dos seus usos social e ético, bem como a interação entre a escola e o ambiente social em que o aluno atua fora dos muros da escola. Os recursos digitais são chamativos e atrativos, com movimentos em várias dimensões, que podem ser movimentos dispersantes, caso não haja um trabalho didático-pedagógico bem definido. Daí a necessidade de um trabalho bem planejado e mediado por um professor leitor e que tenha apropriação consciente das novas tecnologias e de seu bom uso nas aulas de leitura literária. Isso cria um leque de possibilidades com relação à utilização de mídias diversas para o processo de construção do conhecimento: “A Internet, os games, os sistemas computacionais interativos geram uma diversidade de suportes para a leitura e a escrita que se apresentam de formas diversas para esses dois personagens – o professor e o aluno” (SANTOS; SILVA, 2011, p. 364).

Mas nem sempre foi assim, no Brasil, para chegar até esse momento de leitura digital, leitura e escrita percorreram um longo caminho. Esse caminho será descrito a seguir, de maneira sucinta.

2.3 Os caminhos da leitura no Brasil

Discorrer sobre a história da leitura no Brasil remete-nos à história da educação neste país e à pedagogia católica realizada pelos jesuítas até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal os expulsou desta terra e começou a fazer reformas educacionais, políticas e econômicas, objetivando recuperar o desenvolvimento econômico e cultural, sob o auspício da Corte Portuguesa.

Surge, então, o ensino centralizado pelo Estado e, com ele, nova estrutura pedagógica. O ensino secundário passa de curso para aulas régias de latim, filosofia, grego e retórica. As reformas Pombalinas, por meio da Universidade de Coimbra, atingiram significativamente o Brasil, pois essa universidade

continuou a ser a um só tempo o vento criador e distributivo para o reino e seus domínios, mas já num espírito novo, de que as faculdades de filosofia e de matemática se tornaram os focos de irradiação. Se a ação distante da universidade, reorganizada, segundo novas tendências, não foi suficiente, em extensão e em profundidade, para reduzir as preocupações dominantes de nossa educação literária, serviu, sem dúvida, para infiltrar na elite colonial a corrente do espírito moderno e inaugurar, com algumas figuras de escola, a cultura científica do Brasil. (AZEVEDO, 1971, p. 555)

Porém, até 1808 a história da imprensa no Brasil era inexistente, o que dificultou a disseminação da leitura no país.

Embora Carlos Rizzini, ao traçar a trajetória do livro em nosso país, indique a ocorrência de ensaios de tipografia durante a ocupação holandesa em Recife, hipótese, todavia, desmentida por Antônio da Cunha Barbosa. O Alvará de 20 de março de 1720, impedindo a instalação na colônia, de manufaturas, inclusive as dedicadas às “letras impressas”, retardando o desenvolvimento da imprensa por aqui. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 122)

Neste mesmo ano, a linhagem real, comandada por D. João, chega ao Brasil. A coroa portuguesa veio para essas terras fugindo das tropas comandadas pelo francês Napoleão Bonaparte. Aqui, passa a realizar mudanças econômicas, abrindo portos e autorizando instalação de indústrias, o que antes era proibido por Portugal. Alguns investimentos na área da educação impulsionaram a criação das primeiras escolas de ensino superior, que tinham como objetivo, exclusivamente, preparar academicamente os filhos da nobreza portuguesa e da aristocracia brasileira. Para publicar seus atos e proclamações, a nobreza iria precisar de um instrumento; percebeu os problemas resultantes do modelo de colonização aqui implantado (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009). Assim a situação foi contornada, segundo Rubens Borba de Moraes:

A transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, foi o começo de tudo. Nos porões da nau Medusa vieram de Lisboa prelo com seus pertences. Era uma tipografia completa encomendada na Inglaterra por D. Rodrigo de Sousa Coutinho, futuro conde de Linhares para servir à sua Secretaria de Estados de Negócios Estrangeiros. Não tendo sido usada, encontrava-se

ainda encaixotada na ocasião do embarque para o Rio de Janeiro. (MORAES, 1993, apud LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 123)

A impressão régia publicava não somente os atos e proclamações do Estado. Patrocinou jornais como a Gazeta do Rio de Janeiro; periódico literário *O Patriota*; obras literárias; sermões e obras didáticas. “*Leituras para meninos*, de José Saturnino da Costa Pereira, lançado em 1818 e muito reeditado até 1824, pode ser considerado o primeiro livro brasileiro de literatura infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 126-127).

No início do período republicano, a educação sofre forte influência da “Escola Nova”, movimento surgido na Europa. Acreditava que através da educação nas escolas públicas as diferenças sociais poderiam ser diminuídas e a escola deveria ser formadora de pessoas críticas e pensantes. Deveria a escola se dedicar a formar homens autônomos, a formar homens pensantes, capazes de dirigir por si, em uma ordem social, intelectual e industrial complexa e passível de mudança (TEIXEIRA, 1930). O sistema de ensino passa a ser seriado, os alunos seriam agrupados de acordo com a sua idade. Em 1930 foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública.

Com a instalação de indústrias e com o crescimento urbano nas primeiras décadas do século XX, começou a surgir a necessidade de um modelo educacional que formasse mão de obra para atender as necessidades do mercado socioeconômico. Para os intelectuais da Escola Nova, as reformas educacionais deveriam ser orientadas com base em uma educação capaz de formar profissionais habilitados a trabalhar nos diversos setores da sociedade.

Mesmo com o discurso da Escola Nova, a educação no Brasil sempre foi precária, a leitura tardia e elitista. Até a década de 1960, poucas pessoas tinham acesso a ela e era baseada em habilidades para decifrar códigos através de manuais de ensino. Ao professor era dada a tarefa de preparar as aulas para a leitura de textos; as perguntas eram propostas exclusivamente pelo docente que, como autoridade da sala de aula, imperava a sua interpretação das ideias do texto em detrimento das dos alunos.

Com a Constituição Federal de 1988, a educação toma novos rumos, percebe-se um movimento de diversos segmentos da sociedade civil e política quando delimita um prazo de dez anos para a universalização do ensino e erradicação do analfabetismo, e prevê um processo de universalização do acesso e da permanência na escola. Como é estabelecido em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa,

seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 166).

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei 9394/96, conhecida também por Lei Darcy Ribeiro. Orienta e organiza a estrutura da educação brasileira. Um dos grandes avanços é a obrigatoriedade do Estado em garantir o atendimento de crianças entre zero e seis anos. A educação infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, seguida pelo ensino fundamental e ensino médio.

Mesmo diante dessa reestruturação didático-pedagógica provocada pela LDBEN, de 1996, a dificuldade de ler, compreender a mensagem e transformá-la em conhecimento foi e continua sendo uma grande dificuldade no Brasil. As aulas de Língua Portuguesa na escola acabam sendo espaços para o ensino de gramática normativa e correção de erros ortográficos, sendo pouco utilizada para o ensino da leitura. Leitura não apenas como decodificação de símbolos, sons e signos. Leitura que possibilite aos alunos o exercício da função social da língua.

Pensando nisso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados no final do século XX, ano de 1997, pelo MEC, refletem um desejo de fazer chegar à escola pública um conjunto de inovações didáticas que permitam melhorar a qualidade de nosso ensino. Dentre as melhorias, a leitura e escrita são tratadas como importantes habilidades para o ensino e aprendizagem dos alunos. Formar leitores competentes é primordial para o pleno exercício da cidadania nessa sociedade grafocêntrica.

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998, p. 15)

A leitura, que por muito tempo foi memorizada, decorada, declamada em praça pública ou em casa, é interpretada pelo professor e somente por ele analisada e criticada. A aula é fadada a textos ou fragmentos de textos que estão, muitas vezes, desconexos ao sentido real do que deveria significar a leitura para o aluno.

Se pretendermos formar leitores no século XXI, utilizando diferentes gêneros textuais, é legítimo falar sobre um termo relativamente novo no Brasil, o letramento literário. Ele inicia com as cantigas de ninar e continua a cada novela ou filme que assistimos, a cada romance lido, ele acontece por toda nossa vida. É definido como “o processo de apropriação de

literatura enquanto construção literária se sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é uma experiência singular de dar sentido ao mundo. “Apropriação que não é apenas de um texto, qualquer que seja a sua configuração, mas sim de um modo singular de construir sentidos” (COSSON, 2019, p. 25).

A defesa da importância do letramento literário para a formação dos estudantes deve-se ao fato de entender que a literatura é um importante e indispensável instrumento para formar leitores, e a leitura é a base e o ponto de partida e chegada do letramento literário. À literatura, cabe “tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006b, p. 17).

Acreditamos que a leitura literária seja um veículo de formação e transformação que possibilita aos indivíduos o exercício da cidadania, sua atuação crítica e libertadora frente ao ambiente e os elementos que os cercam. Conforme as Diretrizes Curriculares,

Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas sociais – jornalística, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. Trata-se de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. (BRASIL, 2008, p. 71)

O exercício da cidadania tem relação direta com o uso eficiente dos diversos gêneros textuais que circulam socialmente. Possibilitar ao aluno o aprendizado da leitura e da escrita em uma sociedade grafocêntrica é um meio de lutar contra a exclusão, as injustiças sociais, o preconceito (SOARES, 2004). Para a referida autora, a leitura e a escrita configuram-se como instrumento do exercício de poder, dominação social, econômica, discriminação e exclusão. E uma das maneiras por nós encontrada de incluir os alunos das classes populares que ficam à margem desse processo e propiciar-lhes uma boa formação leitora foi a criação da casa da leitura, com um vasto acervo literário e com proposta de intervenção que lhes conduza ao caminho da leitura proficiente.

A Sequência Didática Básica com objetivos traçados, para que o aluno entenda onde vai chegar com determinada leitura, auxilia no acúmulo de leitura significativa em nossa memória; nossa memória melhora quando sabemos qual o objetivo de uma tarefa. É mais fácil acionar essa memória quando é importante ao nosso propósito. Nós, enquanto pesquisadoras e mediadoras de leitura literária na sala de aula e casa da leitura, precisamos ser leitores ativos, críticos e reflexivos. Será difícil encontrar um aluno que descubra os livros sem a participação

de um professor-leitor, um mediador para motivá-lo a ser um leitor. Entendemos que as teorias estudadas nos auxiliam demasiadamente em nossas práticas pedagógicas; no entanto, a atitude do professor e a maneira como ele conduz a aprendizagem é que vão nortear sua prática de leitura e a formação de leitores. Os alunos sempre se lembrarão do professor que lhes ensinou a ler. Ler em sua amplitude. Nessa direção, Lajolo (1993, p. 108) sugere que: “o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. Mostrando o seu envolvimento com a leitura, o professor tem mais possibilidade de formar leitores.

Muitos têm sido os esforços para a formação desse leitor proficiente. No Brasil, desde a década de 1980, percebe-se uma preocupação com essa formação de leitores, ao desenvolver políticas públicas e em parceria com a sociedade civil na realização de projetos que se caracterizavam pela aquisição de obras clássicas, já existentes no mercado, destinadas à infância e à juventude para criação de bibliotecas ou espaços de leitura nas escolas públicas.

Foi criado, entre os anos de 1982 e 1985, o projeto “Ciranda do Livro”, que tinha como objetivo distribuir livros em escolas que ofertavam Ensino Fundamental na rede pública de ensino. No período de 1987 e 1988, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) desenvolveu o projeto “Viagem da Leitura”, sob o benefício da Lei Sarney – Lei de nº 7.505, de 2 de julho de 1986, que também distribuiu livros para bibliotecas públicas que tinham convênio com o Instituto Nacional do Livro (INL).

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e o MEC criaram em 1988 o Projeto “Sala de Leitura”, com o objetivo de incentivar a leitura na escola em um espaço específico. Distribuiu livros de literatura infanto-juvenil para escolas de primeiro grau da rede pública. A preocupação era sempre a de fazer o livro chegar até a escola, principalmente às mais carentes. Em 13 de maio de 1992, pelo decreto 519, foi implantado o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), com a finalidade de contribuir para a ampliação do direito à leitura, promovendo condições de acesso a práticas de leitura e de escritas críticas e criativas. Ainda no ano de 1992 foi implantado o PROLEITURA, objetivando a formação continuada dos professores para o ensino de leitura.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), em 1997, cria o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) por meio da Portaria Ministerial nº 584, que substituiu programas anteriores de incentivo à leitura e de distribuição de acervos às bibliotecas escolares. Esse programa visava apoiar projetos para capacitar professores. Em 2000, o PNBE privilegiou a distribuição

de obras com foco na formação do professor das escolas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Essa listagem de iniciativa em forma de políticas públicas não foi suficiente para diminuir substancialmente o déficit de leitura.

Nos anos de 2001 a 2003, definiu-se um novo modelo de atendimento, denominado Programa Nacional Biblioteca da Escola - Literatura em Minha Casa (4ª e 8ª séries) e Palavra da Gente (Educação de Jovens e Adultos), focado na distribuição de coleções de literatura aos alunos do ensino fundamental, para uso pessoal, possibilitando-lhes e a seus familiares o acesso a obras literárias de qualidade. Cada aluno recebia um kit de obras literárias de variados gêneros.

Com a aprovação da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, foi instituída a Política Nacional do Livro, a ação estatal passou a ter maior abrangência, pois, com esse novo dispositivo legal, dentre outras ações, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passaram a suprir de livros as bibliotecas públicas. Foram distribuídos, em 2005, a todas as escolas que atendem o Ensino Fundamental, acervos formados por obras de literatura de gêneros diferentes. Para 2006, foram selecionados acervos literários que foram distribuídos no início do ano letivo de 2007 às bibliotecas de todas as escolas públicas que atendem também o Ensino Fundamental.

O que se percebe é que as políticas de distribuição de livros não faltaram; no entanto, o Brasil lê muito pouco, é o que revela a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Realizada a cada quatro anos, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é a única pesquisa nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Promovida desde 2007, pelo Instituto Pró-Livro, cuja missão é contribuir para que o Brasil seja um país de leitores, a pesquisa chega à 5ª edição com novos parceiros: o Itaú Cultural e IPOBE Inteligência. Em um processo de constante aperfeiçoamento, o número de entrevistas foi ampliado de 5 mil para 8 mil, permitindo a leitura dos resultados por capital, além das cinco regiões brasileiras. 82% dos leitores responderam que gostariam de ler mais. A falta de tempo (47%) é o principal fator indicado pelos leitores pela não leitura. Entre os não leitores, as principais causas são a falta de tempo (34%) e o fato de não gostarem de ler (28%). Esta edição também dedicou um módulo específico aos hábitos de leitura de literatura dos brasileiros, com mais dados sobre os fatores e influências no interesse por literatura, autores preferidos e formatos e/ou dispositivos escolhidos.

Ela nos revela que o brasileiro lê em média apenas 2,5 livros por ano. Isso significa que distribuir livros não é suficiente para formar leitores autônomos; é preciso que o professor

participe constantemente de formação continuada, que desenvolva estratégias de leitura que interessam ao aluno. Que escolha textos condizentes com sua idade, maturidade e também com a sua realidade, para, assim, conhecer realidades através de outras obras. É preciso que o professor entenda: ler é muito mais que decifrar códigos linguísticos, é colocar a leitura em sala de aula como uma prática de letramento.

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não como letramento de prática social, mas com apenas o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Sendo assim, podemos perceber as diferenças entre ensinar o código de escrita, sua codificação e decodificação, e nortear a prática docente em instrumentalizar o aluno para se utilizar desse código em situações nas quais a leitura e a escrita sejam utilizadas de forma real e objetiva.

Recentemente, em 2017, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens comuns que devem ser essencialmente desenvolvidas por todos os alunos no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2017, p. 7), com recomendações quanto ao ensino da compreensão leitora.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como as apresentadas a seguir. (BRASIL, 2017, p. 67)

Leitura deve ser vista, portanto, como prática social, na escola, na casa da leitura ou em outros espaços possíveis para realizá-la. A leitura como meio de se comunicar com o mundo, de ter contato com novas ideias, de construir e reconstruir saberes. Leitura como forma de desalienação e diminuição de diferenças sociais. Só assim será feita leitura. Quando formos capazes de fomentar a criticidade, a reflexão e uma postura autônoma dos educandos. Mas essa consciência sobre o papel e a importância da leitura foi se transformando com o passar do tempo, muitas concepções foram surgindo na literatura que trata da temática. Discorreremos sobre algumas concepções, a seguir.

2.4 Algumas concepções de leitura

Ler é uma capacidade considerada essencial para o desenvolvimento profissional e pessoal, sendo, também, cada vez mais, comum pronunciar que o desenvolvimento social e econômico de um país depende muito do acesso que seu povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela leitura. Mas o que é ler? Essa é uma pergunta que pode ser respondida de diferentes formas, dependendo da concepção de leitura, de sujeito e de língua que se adote.

Durante muito tempo, a leitura foi considerada um meio de receber uma mensagem importante. A leitura literária como pretexto para se ensinar gramática normativa, ou como uma mera decodificação de códigos escritos, transformando letras em sons. Quanto a isso, Silva (1987, p. 96) assevera que:

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-elaborados. Esta confusão nada mais faz do que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não significativas e irrelevantes.

Em contrapartida, temos, na atualidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) que elucida que as práticas de leitura devem favorecer a formação do leitor-fruidor. Nesse documento normativo, a leitura literária é vista como produtora e construtora humana e social:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de

“desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138)

É leitor-fruidor aquele capaz de interagir com o texto e entender os seus vários significados, que consegue dialogar com as obras lidas, elabora perguntas, descobre respostas que vão se modificando no decorrer da leitura.

É sabido que a leitura representa um grande passo para a aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção singular do mundo. Além disso, a leitura oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e a avaliar a vida, sob todos os aspectos.

[...] dado o valor da leitura em nossa sociedade, não surpreende que ler tenha se constituído em vasto campo de saber que envolve desde o mapeamento de áreas do cérebro no momento físico da leitura até a condução de políticas públicas destinadas a promover o domínio da escrita, criando seções específicas em disciplinas tradicionais, tais como história da leitura e psicologia da leitura, e incorporando diversas abordagens, a exemplo do funcionalismo, da fenomenologia e do sócio-interacionismo, originadas nos campos da linguística, da filosofia e da educação. (COSSON, 2019, p. 34)

Em toda a sua história, a preocupação com a leitura literária nunca foi tão expressiva, como nos dias atuais. Hoje, entendida como elemento importante na formação de sujeitos críticos e participativos, como caminho para apropriação do saber e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento que transforma e atua. A leitura tem exigido um trabalho efetivo de formação de leitores competentes, que possam atuar em diferentes esferas sociais e interativas. É grande a busca por caminhos para sanar o analfabetismo e promover a educação e a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Segundo Bamberger:

Embora seja relativamente fácil ensinar uma criança ou um adulto a reconhecer letras e palavras, essa habilidade pode ser rapidamente perdida. Leitores iniciantes, independentemente da idade, poderão ficar desencorajados se a leitura não fizer parte de seu ambiente cultural ou não encontrarem ao seu alcance livros afinados com seus gostos. Até nos países mais adiantados, grandes parcelas da população abandonam a leitura assim que saem da escola. (BAMBERGER, 1986, p. 6)

Diante disso, pode-se afirmar que a escola ainda é o principal, senão o único, local de ensino-aprendizagem da escrita e, portanto, da leitura. O problema é que os anos passam e o desempenho dos alunos brasileiros em leitura continua sendo baixo, de acordo com algumas avaliações externas como a Prova Brasil e pesquisas como *Retratos da leitura no Brasil*, já

mencionada anteriormente. E ainda mais grave é o fato de que os alunos, ao avançarem na escolaridade, vão diminuindo o seu desenvolvimento em leitura e aumentando o seu desinteresse por ela, sobretudo a leitura literária. Isso acontece, segundo Kleiman:

Quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente [*sic*] na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem [...] (2000, p. 35).

É preciso compreender que os textos literários fazem parte do contexto do aluno, uma vez que são textos que exercem uma função social específica, ou seja, ocorrem em situações cotidianas de comunicação e apresentam uma intenção comunicativa bem definida, um diálogo entre diversos textos, leitor e autor.

De acordo com Bakhtin:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas. (BAKHTIN, 1986, p. 162)

O trabalho com o romance *Jane Eyre* e o conto *Entre a Espada e a Rosa*, na proposta de intervenção, segue nessa perspectiva de dialogismo ou intextualidade. Essa concepção de leitura engendrada como uma prática interativa, dialógica, assumida por Mikhail Bakhtin pondera as inter-relações construídas pelos sujeitos por meio da linguagem. A linguagem é entendida como produto do contexto, seguindo as normas da comunidade linguística em que está inserida. Nas palavras de Bakhtin (1981, p. 95),

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

As palavras, ou mensagem, são carregadas de ideologias, crenças, valores, para que possa ocorrer a comunicação em uma determinada sociedade linguística. Orlandi (2012, p. 21) complementa da seguinte maneira: “concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social

geral”. Para a autora, a linguagem é o resultado das interações sociais em várias situações cotidianas. Todas as ações humanas são mediatizadas pela linguagem, por isso a produção social e linguística é constante e contínua.

Nessa mesma direção, Azeredo (2007, p. 69-70) afirma que:

A palavra é o mais elaborado, versátil e abrangente instrumento de criação, circulação e assimilação de representações do conjunto de nossas experiências da realidade. Eu diria, até mesmo, que a linguagem é muito mais que um instrumento, ela é o próprio espaço simbólico que torna possíveis essas representações e, em larga medida, é por meio dela que modelamos mentalmente o que chamamos de contexto social em que interagimos [...].

Ainda de acordo com Bakhtin (2006), leitura constitui práticas discursivas realizadas entre interlocutores, que são seres socialmente históricos, culturais e que pertencem a uma determinada sociedade. Entende a importância do diálogo na resolução de conflitos. “[...] cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 48), aí reside o letramento literário, uma vez que ele é uma prática de cunho social e não uma mera habilidade técnica neutra. Nessa ótica bakhtiniana, o texto é produto das interações humanas, através das práticas culturais e sociais que vivenciamos. Dessa maneira, a literatura humaniza-nos, uma vez que ela desenvolve em nós a percepção de mundo em sua complexidade, reflexão através dos enredos, dos conflitos e resoluções deles, disposição para ajudar o outro, o afinamento das emoções, condiciona-nos a entender os problemas da vida, a valorizar e compreender o estético, a cultivar amores e humores. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CÂNDIDO, 2004, p. 180).

Nessa tomada de leitura como interação e diálogo, o ato de ler é mediado por três objetos da leitura: texto, contexto e intertexto, segundo Cosson (2014a, p. 51). Nas palavras de Bakhtin/Volóchinov (2010, p. 33), “[...] cada campo de atividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social”. Ao considerar que a palavra é um forte instrumento de interação, acredita-se que um bom leitor seja capaz de perceber os diferentes discursos existentes em um texto.

O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2019, p. 41)

Nesse sentido, a leitura é considerada um instrumento que busca a construção de um sujeito-leitor-crítico, capaz de constituir sentidos na relação que interliga linguagem e mundo. Essa relação é permeada pela ideologia, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito. Nessa mesma direção, Freire (2005, p. 8) afirma que:

a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Esse posicionamento de Freire, em relação à leitura significativa, a compreender o texto e o contexto, a ressignificar-se diante dos desafios, fez-nos refletir ainda mais sobre nossa proposta de intervenção: a Sequência Didática Básica utilizando o Romance *Jane Eyre* o conto *Entre a Espada e a Rosa*. Acreditamos que a proposta atende a essas questões de interação. Ao analisarmos a intextualidade nas obras, é possível o debate sobre questões sociais e ideológicas contidas nelas e relacioná-las à vida do aluno leitor, ao seu contexto, crenças e ideologias, ressignificar suas ações, diante das problemáticas levantadas. É possível a realização da leitura de mundo; do seu mundo e do mundo de seus pares, construindo um novo texto em diferentes contextos.

Dessa forma, a leitura extrapola a simples decodificação de letras e passa a ser tudo o que se vive e observa e é um exercício diário que “consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores” (COSSON, 2019, p. 36).

Nessa mesma direção, Solé (1998, p. 22) entende a leitura como um “processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação importante para] os objetivos que guiam sua leitura”. Assim, a leitura deve ter uma finalidade, seja para obter informações, entreter, se comunicar, ou para o lazer, e precisa de leitores ativos capazes de interagir com os textos. Em nossa proposta de intervenção, pensamos nessa interação dos alunos com as obras e com os textos secundários, levando-os à reflexão sobre o papel da mulher na sociedade de antes e de hoje.

Na mesma ótica, Kleiman (1989, p. 10) complementa que a “leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Dessa maneira, a leitura deve ser entendida como o resultado de sentidos que possibilita a participação das pessoas na vida em sociedade, leitura numa perspectiva interacionista, onde o foco é o texto-autor-leitor.

Essas concepções interacionistas consideram a leitura como um processo cognitivo e interativo. O texto e o leitor são importantes para o processo de leitura. Para a produção de sentidos, é necessária a interação entre a informação textual (modelo ascendente) com a informação que o leitor traz para o texto (modelo descendente). A leitura é tratada sob a perspectiva do autor-texto-leitor, num diálogo permanente. De acordo com Koch e Elias,

[...] na concepção interacional (dialógica) a língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto considerando o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11).

O leitor vasculha as informações implícitas, subentendidas no texto de acordo com seus conhecimentos prévios, fazendo inferências e seguindo as pistas deixadas pelo autor.

Trata-se do processo de leitura que

[...] não apenas enfatize o papel do leitor ou do texto, mas que aceite que o produto da relação entre leitor e texto é o sentido da leitura. Isso quer dizer que a interação entre texto e leitor ocorre de maneira a se retomarem ora a perspectiva do leitor, ora a do texto, conforme a necessidade para cada situação de leitura. (DURAN, 2009, p. 4)

Neste processo interacional, o conhecimento é produzido a partir do texto, das informações que o cercam e seu repertório prévio de experiências (conceituais, linguísticas, afetivas, atitudinais etc.), que o leitor carrega consigo. Há, nesse processo, o hibridismo de ambos na construção de sentidos. O leitor é ativo, ele processa e examina o texto, de acordo com a finalidade e objetivos de sua leitura, influenciando a interpretação que realiza dos textos que lê.

Kleiman (2002b) ressalta a importância de levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, pois

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o

conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico [*sic*], o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2002b, p. 13)

Ademais, de acordo com Maurer (1988, p. 265), “a interdependência equilibrada entre informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor é a condição essencial para a compreensão”, ou seja, convida o leitor a não se apegar apenas aos elementos textuais, a fim de não correr o risco de deixar passar despercebido o aspecto global da mensagem. Todavia, também não é recomendado ignorar o texto e acreditar apenas nas suas inferências e hipóteses levantadas, sem procurar confirmá-las na leitura do texto, para não realizar uma interpretação tendenciosa.

Segundo Koch e Elias (2007), a leitura como construção de sentido exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico. O papel do leitor ativo é desempenhar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, para que possa dar resposta ao texto, concordando ou não com o que o autor disserta.

Nessa mesma direção, temos o posicionamento do Ministério da Educação (MEC), que descreve a leitura como

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 da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1997, p. 41)

O posicionamento do MEC enfatiza a leitura que põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido. Por essa razão, a leitura interativa é a concepção que atualmente subsidia as propostas pedagógicas e orienta teoricamente o ensino da Língua Portuguesa, por ser o modelo que mais contempla o ato de ler, visto que não há soberania nem no texto, nem no leitor, há sim uma interação entre os dois na construção de sentidos e a leitura torna-se objeto de utilização autônoma do leitor.

“O leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (SOLÉ, 1998, p. 24).

O trabalho com leitura enquanto resultado de interação parte da hipótese de que o texto é passível de várias interpretações, pelo fato de que os leitores não são iguais, cada um tem seu conhecimento de mundo, seus interesses pessoais, e que é função do professor mediar as informações que os alunos trazem do seu meio social para contextualizar com o texto. Trata-se de direcionar o foco interpretativo para a “interação autor-texto-leitor” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 12), mas, quando o aluno/leitor não consegue estabelecer as inferências necessárias para compreensão textual, o professor pode contribuir para que haja a interlocução texto-leitor, favorecendo, assim, o processo dialógico. Destarte, Leffa (1996) afirma:

Leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto. Leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. (LEFFA, 1996, p. 22)

Complementando com Bakhtin (2003), o leitor, num processo de interação com o autor e com o texto, “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Assim, à medida que o leitor proficiente faz uma leitura textual com todo seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico, ele se identifica, se constitui e se projeta no texto. Acontece de ele se aproximar ou distanciar das ideias do texto, de inferir as suas ideias e preencher lacunas, dada a incompletude que julgar existir no texto. “Na medida em que os dados do leitor complementam as lacunas deixadas pelo texto, dá-se a construção do sentido” (LEFFA, 1996, p. 44). Na mesma direção, Silva (2010) pressupõe que:

Cada leitura é uma nova escritura de um texto. O ato de criação não estaria, assim, na escrita, mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor, mas o leitor. Ler não é descobrir o que o autor quis nos dizer, [...] ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e nesse trabalho que ele se constrói leitor. Suas leituras prévias, suas histórias como leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui como leitor e assim sucessivamente. (SILVA, 2010, p. 42-46)

A leitura passa a ser um processo de construção de significados, resultante da interação entre autor, leitor e texto, na busca de alcançar os objetivos que guiam a leitura literária, superando a leitura como mera decodificação de letras, palavras e sentenças, trazendo luz à escuridão da ignorância, que o leitor seja habilitado para apreender e avaliar uma segunda mensagem implícita no texto, que consiga desvendar as entrelinhas. “Afinal, construímos o mundo com palavras e, para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser” (COSSON, 2019, p. 51).

No entanto, é muito comum presenciarmos no ambiente escolar a realização de leitura mecânica, pela soletração e decodificação do código alfabético, que são ensinados por meio de palavras soltas, por frases sem contexto ou sílabas desconexas. Ou ainda a leitura como pretexto para o ensino da gramática normativa, que não leva os alunos a fazerem inferências, deduções, questionamentos, tampouco reflexões. Realizada nesse modelo, a leitura não promove a formação de futuros leitores autônomos, nem desperta neles o gosto pela leitura, desqualifica o desenvolvimento psíquico e o conhecimento humano. Dessa forma, Koch e Elias (2007) afirmam que, além da concepção interacionista da leitura, há ainda as seguintes concepções de leitura:

a) estruturalista: foco no texto

Ao adentrarmos no universo escolar, é muito comum presenciarmos o ensino da leitura baseado na perspectiva estruturalista, em que o foco é o texto. O leitor desempenha um papel passivo, apenas decodificando as unidades, das mais simples, como as letras, até as mais amplas, como frases e textos. Também conhecida como concepção *Bottom-up* (tradução do Inglês: de baixo para cima). O nome desse modelo é *bottom-up* porque considera a leitura como um “processo ascendente. A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo” (LEFFA, 1996, p. 13).

Para o criador do modelo *bottom-up* em 1972, Philip Gough, decodificar é a melhor forma de passar para o som aquilo que é tomado pelo campo visual.

A leitura começa com uma fixação dos olhos. Os olhos do leitor focalizam um ponto levemente recuado do começo da linha, e eles permanecem

naquela fixação por alguns segundos. Então eles varrerão graus do ângulo visual em um movimento rápido dos olhos, e uma nova fixação começará. Excetuando as regressões e ignorando as varreduras de retorno, esta sequência será repetida, contanto que a leitura continue. Quando a fixação inicial é alcançada, um modelo visual é refletido na retina. Isso estabelece em movimento uma sequência [*sic*] intrincada de atividades no sistema visual, culminado na formação do ícone. (GOUGH, [197-], p. 3)

Nessa concepção, o texto oferece seu próprio sentido, o leitor decodifica a informação disponível no nível de aspectos perceptíveis sensorialmente. O modelo *bottom-up* é baseado num modelo de leitura de decodificação centrado unicamente no texto (MOITA LOPES, 1996, p. 138).

Com forte influência estruturalista, a leitura é concebida como uma extração de sentidos que se encontram no texto, num trabalho de decodificação sonora da palavra escrita. Nessa perspectiva, cada palavra do texto é importante, ao leitor cabe ser um receptor passivo dessas informações, pois o texto em si já diz tudo. Nessa lógica, Leffa (1999, p. 18) afirma: “[...] daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração”.

Nas palavras de Cosson (2019), nessa concepção de leitura,

O texto, nas suas linhas e entrelinhas, é o que interessa no processo da leitura, por isso ler começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou o reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Dessa forma, em uma visão mais básica, a leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de decifração do texto, de decodificação daquilo que o texto diz. (COSSON, 2019, p. 37)

Encontram-se nessa concepção de leitura exercícios que dão prioridade ao vocabulário, busca demasiada de sinônimos em dicionário. Exercícios assim são recorrentes em vários livros didáticos, quando o trabalho do vocabulário é mais importante e vem antes do trabalho da interpretação ou em atividade de preenchimento de lacunas, que não exigem empenho nem esforço por parte do leitor.

Outra influência dos modelos ascendentes de leitura no seu ensino diz respeito às perguntas de interpretação de textos que, muitas vezes, são de uma obviedade que nem é necessário reler o texto para responder. São explícitas as informações textuais, sem ser preciso aprofundar-se para encontrá-las. Os processos que o leitor executou para compreender o texto não interessam aos modelos ascendentes de leitura. Leffa (1999, p. 18) observa que [...] “o

processo de compreensão, por não poder ser explicado empiricamente, é visto simplesmente como uma caixa preta – um processo mais ou menos mágico”. Ainda segundo o autor,

O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto [...]. A leitura é vista como um processo ascendente (“bottom up”, em inglês), fluindo do texto para o leitor. É, portanto, um processamento ativado pelos dados (“data-driven”, em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página. (LEFFA, 1999, p. 6-7)

Nessa abordagem de leitura com ênfase no texto não há um processo de compreensão de sentidos, mas sim uma extração dos sentidos do texto. De acordo com Duran (2009, p. 14),

A compreensão, nesse caso, dá-se de maneira automática, pois uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido da palavra, o que resultaria na imediata compreensão do texto escrito. Trata-se de um processo, dito, passivo, que tem como base o texto, e o foca de tal maneira que o leitor não recebe papel algum a desempenhar, a não ser o de decodificar.

O texto, nessa concepção, é visto como pretexto para uma abordagem mecânica da língua, como alvo de identificação de estruturas formais. O texto como fonte única de sentido possui uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, o leitor apenas recebe o saber presente no texto.

Conforme Coracini (1995), o ensino de leitura ocorre de maneira mecânica, através de exercícios baseados na mera prática de diferenciar o significado literal em oposição ao metafórico, o denotativo em relação ao conotativo e ainda distinguir o objetivo do subjetivo. Nessa visão, a leitura correta é somente do professor ou até mesmo do livro didático.

Mas, se o texto encerra seu sentido em si mesmo, então cada leitor só poderá dar uma significação a esse texto, “essa concepção julga que o texto é fechado em si e não abre possibilidades de variação da maneira como deve ser lido, e até mesmo compreendido e interpretado” (DURAN, 2009, p. 4). Claro que isso não se sustenta, pelo simples fato de que cada leitor partilha de conhecimentos de mundo diferentes, e um mesmo leitor pode ler um mesmo texto de diferentes formas, acionando significados diversos. A compreensão, nesse caso, dá-se de maneira automática, pois, uma vez que o leitor é capaz de decodificar, ele é automaticamente conduzido ao sentido dessa palavra, o que resultaria na imediata compreensão do texto (LEFFA, 2009, p. 4).

As escolas que priorizam o ensino de leitura como um processo de extração têm sérias limitações. Porque, ao extrair, não se reflete o que acontece verdadeiramente na leitura.

O leitor não extrai um conteúdo do texto, como se o texto fosse uma mina que se esvaziasse com a mineração. O conteúdo não se transfere do texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. Conceptualmente, não teríamos, portanto, uma extração, mas uma cópia. Na realidade, o texto não possui um conteúdo mas reflete-o, como um espelho. Assim como não há qualquer identidade física entre o material de que é feito o espelho e o material que ele reflete, não existe também uma relação unívoca entre o texto e o conteúdo. Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo. (LEFFA, 1996, p. 13-14)

Nesses moldes, a leitura é um processo de decifração e decodificação de códigos. O leitor encontra-se como agente passivo diante do texto que revela o que está no texto e somente nele, sem inferências, sem aplicação dos conhecimentos prévios, sem o reconhecimento da importância dos conhecimentos de mundo. Leitura começa na compreensão do que diz o texto e tem como ápice a identificação da estrutura ou reconhecimento dos mecanismos retóricos do texto. Este modelo dá origem aos métodos Sintáticos, favorecendo a decifração. Frase / Palavra / Sílabas / Letras.

b) cognitiva: foco no leitor

Passamos da leitura com enfoque no texto para a leitura com enfoque no leitor. Essa concepção de leitura é a *Top-down* (Tradução: topo para a base). Refere-se às teorias cognitivas de base psicolinguística e defende a ideia de que o sentido do texto reside não no texto, mas no leitor; nessa lógica, a leitura se caracteriza pela atitude ativa do leitor, que utiliza seu conhecimento linguístico, seu conhecimento textual e de mundo no processo de compreensão, “o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos (concept-driven). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos” (LEFFA, 1999, p. 13).

Para Goodman (1988), criador do modelo em 1984, o leitor constrói o significado do texto e é representado por seu autor. A leitura oral foi a motivadora para o desenvolvimento desse modelo, chamado também de “jogo psicolinguístico de adivinhação” (GOODMAN,

1988, p. 16), pois indica que o leitor faça adivinhações textuais a partir do conhecimento que possui sobre o tema abordado, para que possa realizar ou refutar hipóteses leitoras.

Destarte, segundo Kleiman (1995, p. 13), “sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão da leitura”. O conhecimento prévio é o elemento mais importante apresentado por esse modelo de leitura, pois esse conhecimento é trazido para o texto pelo leitor, muito antes de a leitura ter se iniciado.

Scaramucci (1995, p. 14) acrescenta que

a principal contribuição da tendência descendente foi a de trazer, para o processo de leitura, uma dimensão nova, a do conhecimento prévio do leitor, mostrando que a leitura é muito mais do que apenas um processo passivo da extração da mensagem do autor, através de uma decodificação linear ascendente e de seus elementos linguísticos.

Essa concepção de leitura faz do leitor o elemento principal no processo de atribuição de sentido da leitura, ele passa de um recipiente passivo para um processador ativo de informações, ou seja, ele participa efetivamente do processo de leitura. As estratégias de ensino relacionam-se à ênfase dada à formulação de hipóteses sobre o texto, com perguntas do tipo: “o que você acha que o autor quis dizer?”. Tais indagações possibilitam ao leitor dar a resposta que achar mais plausível, o que nem sempre corresponderá ao que realmente o texto significa. O contexto contribui de forma significativa na construção da leitura. Os sentidos que o leitor atribui ao texto dizem muito do ambiente em que está inserido. Assim como afirma Freire (1989), a interação do sujeito com o seu contexto irá possibilitar a construção de leituras diversificadas do próprio mundo e de qualquer texto.

É pertinente lembrar que o processo de leitura varia de acordo ao lugar e ao momento. Nas palavras de Chartier (2004), “a leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais física –, mas um gesto, individual ou coletivo, depende das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade” (CHARTIER, 2004, p. 173). A leitura e sua significação dependem de um contexto.

Nesta perspectiva cognitiva de leitura, tem-se a ideia de leitura como processo de interação, de compreensão e construção de sentidos, opondo-se a hábitos de leitura linear, ingênua, decodificada, reprodutiva, inspirados em modelos tradicionais, monológicos, de ensino da língua materna. O processo de leitura se dá do leitor para o texto. É o leitor o principal responsável pela construção do sentido, a leitura é permeada por seu conhecimento

de mundo adquirido previamente, e é esse conhecimento o responsável pela atribuição do significado ao texto. Nas palavras de Duran (2009, p. 6),

o caminho que faz o processo de leitura não é mais do texto para o leitor, mas o contrário: do leitor para o texto, de cima para baixo [...]. Agora o leitor é responsável pelo sentido, uma vez que a leitura é permeada por sua bagagem adquirida previamente, pois é acessando essa bagagem que ele atribui significado ao texto.

Dar significado ao texto é muito particular, depende muito do conhecimento armazenado que cada um tem sobre determinado assunto, do objetivo da leitura, seu meio social e cultural. É bem possível que várias pessoas leiam o mesmo texto e tenham compreensões diferentes. Segundo Goodman (1987, p. 17) a compreensão só é possível se o leitor fizer inferências que “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento de conceptual e linguístico e os esquemas que já possui”.

O esquema de leitura é entendido como “estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações (instanciações), com ênfase no que é típico e genérico” (LEFFA, 1999, p. 14). Formam rede de conhecimentos adquiridos em suas experiências pessoais, profissionais e inter-relacionais, que o leitor acumula em sua memória e que são acionados quando ele processa o texto. O leitor é um sujeito ativo, pois interage com o texto, inferindo e acionando esquemas.

Quando um professor se propõe a trabalhar leitura sob essa perspectiva, costuma fazer perguntas que levem o leitor a realizar inferências, a acionar os conhecimentos prévios, complementando as informações disponíveis com seu conhecimento conceptual, linguístico e os esquemas que já possui. O leitor tem papel altamente ativo no processo de instauração dos sentidos no texto, na medida em que ele faz previsões, confere e confirma hipóteses sobre o mesmo. O autor, nessa concepção, não consegue delimitar os possíveis sentidos do seu texto, porque dependerá das mais variadas interpretações dos mais variados leitores.

No modelo psicolinguístico, segundo Leffa (1999), o leitor aciona seus conhecimentos prévios em seu “arquivo mental” para o entendimento de um texto. Assim, “o que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente” (LEFFA, 1999, p. 24).

No entanto, se o leitor não tiver um “arquivo mental” suficiente, sua leitura será empobrecida, seus conhecimentos prévios, ao serem acionados, não darão conta de realizar os entendimentos textuais exigidos – essa é uma crítica que se faz a esse modelo de leitura.

Apesar de assumirem posições que se opõem, tanto o modelo de decodificação quanto o psicolinguístico apresentam limitações, as quais podem ser refletidas para o ensino de leitura, na medida em que enfatizam demasiadamente e respectivamente apenas o texto e o conhecimento linguístico do aluno e também apenas o leitor e todo o conhecimento prévio que ele possui. Este modelo dá origem aos métodos Analíticos Globais. Contexto / Palavra / Sílabas / Letra. Em suma, essa perspectiva, “com foco no leitor, procura descrever o que acontece em sua mente quando lê um texto” (LEFFA, 1999, p. 17).

É importante ressaltar que ambos os modelos desconsideram que a leitura é, de fato, uma construção de sentidos resultante da interação que ocorre não apenas entre o leitor e o texto, mas também entre os diversos níveis de conhecimento pertencentes ao aprendiz. Daí a necessidade de um modelo que possa dar conta tanto da “ascendência” quanto da “descendência” exigidas no processo de leitura. Como é o caso da leitura na perspectiva interacionista. Todas essas formas de apreensão da leitura influenciam claramente o ensino de língua e isso não significa dizer que elas não coexistam em um mesmo contexto, embora consideramos de muita importância o ensino da leitura numa perspectiva interacionista.

Dessa forma, na prática docente, emerge a necessidade de ampliar as atividades de leitura com base em novas metodologias, capazes de fomentar a criticidade, a reflexão e uma postura autônoma dos educandos. A leitura literária é, nesse contexto, um dos mais importantes mecanismos no processo de formação de leitores. Poderoso auxílio no desenvolvimento integral dos educandos, fornece-lhes condições para o desenvolvimento de sua capacidade crítica e de uma reflexão maior acerca de seus valores e atitudes.

2.5 A escolarização da leitura literária: desafios e possibilidades

Quem já se amarrou num bom romance e dele foi testemunha, sabe que a literatura é capaz de criar tensões em nós mesmos e suscitar intuições acerca da vida humana (Ezequiel Theodoro da Silva, 2013).

Embora muitas pesquisas acadêmicas apontem a necessidade de novas práticas de ensino da leitura literária, as atividades desenvolvidas no ambiente escolar, muitas vezes, não têm se mostrado efetivas, já que os resultados em avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisa (INEP), através da Prova Brasil, por amostragem, demonstraram que em 2019 apenas 29% dos alunos do 9º do Ensino Fundamental são proficientes em leitura (BRASIL, 2020). Com isso, percebemos o quanto ainda é necessário melhorar o trabalho com leitura, especialmente a leitura literária, para que se atinja um nível satisfatório de leitura proficiente e significativa em nosso país.

Assim posto, ensinar e estudar leitura literária dependem de indagações sobre o seu sentido, sobre o seu objetivo. Aqui, focamos o gênero literário como prática social de leitura para o letramento, ou seja, a leitura literária como uma prática na escolarização, por entendermos que ela promove a consciência crítica, bem como a inserção cultural dos alunos. No entanto, o que se percebe é que no decorrer do processo de ensino e aprendizagem a literatura tem ficado à margem dos conhecimentos relevantes e o objetivo principal da escola “consiste principalmente na assimilação pelo aluno da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cuja qualidade e importância precisa aceitar e repetir” (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 52). Daí resulta, muitas vezes, o desinteresse dos alunos em realizar leitura literária.

Ao se pensar numa escolarização eficiente da literatura, deve-se pensar primeiramente no papel do professor enquanto formador de leitores. A sua mediação é fator importante no desenvolvimento da leitura literária. Em nossa prática docente, é possível observar que em práticas de leituras orientadas, nas quais o professor, de forma colaborativa com o aluno, oferece subsídios para construção de estratégias de leitura, o desenvolvimento da competência leitora é mais facilmente consolidada. Para isso, é necessário que o professor seja um exemplo de leitor, que tenha o letramento literário, que faça as leituras das obras, que interaja com elas, que entenda os sentidos e construa outros, num processo de diálogo constante, que leve o aluno a perceber a intertextualidade entre algumas obras e seu propósito. É papel do professor levantar questionamentos, indagar, motivar, conduzir os estudantes às leituras das entrelinhas.

O interesse pela leitura literária depende, entre outros fatores, da formação e da motivação do professor. A motivação que o professor desperta nos alunos é um dos passos da sequência proposta por Cosson (2014b). Segundo o autor, a motivação é o momento de conquistar o aluno para a leitura e prepará-lo para o primeiro contato com a obra. Essa fase pode garantir a predisposição do aluno para o desencadeamento do ato de ler. Para isso, o trabalho deve orientar-se de maneira dinâmica e estimulante, despertando, assim, o interesse e o prazer pela leitura do texto, fortalecendo o letramento literário.

As obras selecionadas pelos docentes e mediadores de leitura devem levar os alunos ao desenvolvimento das potencialidades reflexivas, para isso, as atividades de leitura devem ser acompanhadas de perto, a fim de ensinar aos leitores o significado das estratégias das práticas de leitura abordadas, para entender e ressignificar os sentidos do texto, porque “[...] A literatura leva-nos à prática da inquietude. Uma inquietude positiva [...] porque não descamba no desânimo, e porque estimula o pensamento e a sensibilidade” (PERISSÉ, 2006, p. 79, 82).

Porém, essa seleção tem gerado muitas dúvidas entre os professores e com elas o questionamento: para as aulas de leitura literária, devemos priorizar o cânone literário ou obras contemporâneas que parecem mais atraentes e próximas do leitor? Sobre isso, Cosson esclarece o seguinte:

[...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não se pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2014b, p. 35-36)

Desta maneira, a escola precisa se transformar em um ambiente democrático, onde desprenda um esforço para entender os anseios, expectativas e demandas dos seus estudantes. Percebemos que as escolhas das obras que serão lidas revelam muito da formação do professor que estabelece o que merece ou não ser lido pelos alunos, dado o seu grau de legitimidade e a sua classificação entre cultura popular e cultura erudita. Chartier (2000, p. 14) trata dessas duas posições extremas: “para incitar à leitura, é preciso evitar duas posições extremas: seja considerar como dignos de serem lidos somente os textos e os gêneros canônicos da cultura clássica, seja, ao contrário, tomar todas as leituras como equivalentes”.

Ainda de acordo com o autor supracitado, é preciso um ensino de leitura literária pautado na mediação entre a literatura canônica e a literatura de massa (CHARTIER, 2000). Muitas vezes, a demasiada escolha de obras de literatura canônica para leitura dos jovens alunos faz com que estes rejeitem a escolha da escola. Duarte e Werneck (2009, p. 1) afirmam que,

Diante dessa realidade, percebe-se que não há interação entre o aluno e o texto literário. Por não entender que se trata de uma linguagem artisticamente trabalhada e não compreender seu vocabulário, que muitas vezes é de outro século, o aluno cria um distanciamento em relação à Literatura e acaba aceitando a interpretação do professor sem promover um diálogo com o texto.

Não conseguir aproximar o jovem e as obras canônicas pode resultar na falta de hábitos de leitura. O papel do professor como mediador é fundante, considerando os alunos atuais, com seus contatos com novas tecnologias, diversos gêneros textuais que circulam em seu meio, seus dilemas e desejos, priorizando as obras mais relevantes e representativas para essa geração, na sua integralidade, pois o que se presencia, muitas vezes, na escola, é a fragmentação das obras literárias nas aulas de leitura e como veiculação de regras gramaticais.

Diante dessa realidade que coloca os jovens estudantes contra o hábito da leitura, surge, para além dos muros da escola, uma literatura que parece despertar o interesse dos jovens pela leitura. São as chamadas “Literatura de massa”; embora seja uma ferramenta para aumentar o público de leitores, não são consideradas nas discussões escolares, por serem taxadas como irrelevantes, marginalizadas e pobres de valor. A escola, que é um espaço de supervalorização de obras canônicas, considera a “literatura de massa” obras fúteis que não levam os jovens à reflexão.

[...] Uma atitude de direita tende a considerá-la como divertimento de hilotas, barbarismo plebeu. Foi a partir da vulgata marxista que se delineou uma crítica de “esquerda”, que considera a cultura de massa como barbitúrico (o novo ópio do povo) ou mistificação deliberada (o capitalismo desvia as massas de seus verdadeiros problemas). (MORIN, 1975, p. 17)

No entanto, segundo Sodré (1988, p. 17), “o texto de massa mantém visível a sua estrutura através de personagens fortemente caracterizados, de uma abundância de diálogos (capazes de permitir uma adesão mais intensa do leitor à trama) e de uma exploração sistemática da curiosidade do público”. Assim, fica clara a possibilidade de trabalhar com a literatura de massa na formação do leitor, já que é uma leitura que lhe dá prazer, por ser significativa e representativa. Por denunciar e transgredir.

Negar a importância dessa literatura nos dias atuais seria negar a realidade dos fatos, pois pode o best-seller ser usado como porta de entrada para a leitura e ser a facilitadora de apreciação futura da literatura canônica, também necessária, por ser “parte da nossa cultura e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para ampliá-la” (COSSON, 2006, p. 34). Porém, “Aceitar a existência do

cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias” (COSSON, 2006, p. 34), ou seja, o professor deve trabalhar a leitura das escolas literárias, porque a literatura consegue, através da ficção, representar a realidade social, através de temas que se transcendem ao longo dos anos. É o docente um dos maiores responsáveis por desenvolver nos discentes o hábito e gosto pela leitura, através de metodologias interessantes que levem os aprendizes a se interessarem pelo texto literário.

Não é raro ouvirmos professores denunciando que os jovens não gostam de ler, especialmente os professores de Língua Portuguesa. De acordo com os dados da 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020), as faixas etárias de 14 a 17 anos e de 18 a 24 anos são as que apresentam maior percentual de queda de leitores, de 8 pontos percentuais. Isso nos leva a questionar o porquê de os jovens lerem pouco, é porque não gostam ou não foram estimulados para a realização dessa atividade de maneira prazerosa? Ou, ainda, a forma impositiva como a leitura literária é tratada, ou as escolhas desta somente pelo gosto do professor, levando o jovem a não gostar de ler, não estariam relacionadas à negação de leituras que não sejam somente as canônicas?

O ideal seria a união das literaturas na construção do hábito de leitura, pois

[...] a leitura é um mundo de liberdade intelectual. É quase irrelevante que as primeiras leituras tenham, ou não, a assim chamada ‘qualidade literária’, embora obviamente quando a tiverem será preferível. A seleção vem com o tempo, o importante é que as pessoas adquiram o hábito de leitura. (MINDLIN, 2009, p. 17)

Mais importante do que o desenvolvimento da habilidade de ler textos literários canônicos ou de literatura de massa é o papel do letramento literário que se propõe a inserir o leitor no universo literário; a fazer com que os gêneros literários façam sentido para seus leitores; a fazer o leitor pensar na palavra como algo significativo; e a transformar o educando em um ser que possa levar a experiência de apreciação artística para suas práticas sociais, ultrapassando os muros da escola. A literatura, sozinha, não leva o leitor a desenvolver atitudes críticas e participativas. Para que isso aconteça, a escola precisa assumir o seu papel de formadora de leitores.

O cenário em que a leitura é desenvolvida é precário. Nas escolas públicas brasileiras, a má formação do professor de Língua Portuguesa, a falta de recursos físicos nos espaços destinados à leitura, bem como a falta de exemplares suficientes de livros literários nas

bibliotecas escolares, quando existem, são apenas alguns dos problemas que se tornam entraves na formação leitora e perpetuam o quadro de que lê-se pouco, lê-se mal e até mesmo não se lê, no Brasil. As atividades de leitura que normalmente são realizadas em sala de aula são acompanhadas de perguntas feitas sobre o texto, sobre a ideia do autor, mas dificilmente realizam-se discussões sobre as impressões pessoais dos alunos com relação ao que leram. Nesses moldes, a leitura torna-se uma atividade solitária de aprendizagem e não uma prática social que envolve a construção conjunta de significados, o diálogo e a troca de informação entre leitores, textos e autor (BAKHTIN, 2003).

Assim, sabemos que há um longo caminho até chegarmos num ensino literário satisfatório, mas se a escola e os profissionais que trabalham com a Língua Portuguesa estiverem dispostos a tratar a literatura como uma ferramenta importante na formação de leitores proficientes, autônomos e críticos, já teremos um considerável avanço rumo a uma mudança de postura, com práticas pedagógicas que objetivem levar o aluno para além daquilo que ele já conhece; o texto deve levá-lo ao encontro de três fatores fundamentais: a interação, a reflexão e a interpretação.

Esses três fatores são possíveis de serem encontrados por meio da leitura literária com vista ao letramento literário, pois esse tipo de letramento coloca à disposição dos alunos o papel da literatura como criação, ação, fruição, conhecimento, lazer e bem-estar interior, a fim de promover uma formação plena para a cidadania. Diferente do texto didático, a leitura literária forma leitores. Conforme Azevedo (2003, p. 79), “textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não formam leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva”, porque a literatura possibilita formar cidadãos críticos, capazes de ler, e fazer inúmeras interpretações, já que não existe uma única maneira de compreender um texto.

Para isso, a escola precisa construir um novo modo de viabilizar o ensino da literatura, de forma singular, para um processo de trabalhar a sensibilidade esquecida, a cultura da arte, a leitura de forma dialógica, de vivências, de troca de experiência, para que os alunos sintam-se sujeitos ativos de um processo de transformação para si e para a sua comunidade.

2.6 O livro didático e a formação de leitores literários. Isso é possível?

Os livros didáticos (LD) distribuídos pelo Ministério da Educação, através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), trabalhados com os alunos do 6º ao 9º ano em Língua

Portuguesa, na escola investigada, foram os da coleção *Português: Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, nos anos de 2017 a 2020. Embora para o ano de 2020 a escolha tenha sido outro livro, não foi possível trabalhar com ele, pelo fato de não ter chegado em quantidade suficiente para todos os alunos. Esses são alguns dos problemas dos livros didáticos, disponibilizados pelo Ministério da Educação: atraso na entrega no início do ano letivo e a quantidade insuficiente para o alunado.

A obra analisada foi a do 9º ano, composta por quatro unidades, sendo cada unidade subdividida em três capítulos. Optamos por analisar somente a primeira unidade, por entendermos que as outras três unidades se assemelham à primeira.

Unidade 1 - Caia na rede!

Na página de abertura da unidade são apresentadas diversas imagens relacionadas à temática e o trecho da música “Pela Internet”, de Gilberto Gil. Há também uma seção intitulada “Fique ligado! Pesquise!”. Nessa seção, são sugeridos nessa ordem: livros, filmes, museus, música e site sobre o assunto da unidade.

O capítulo 1, intitulado *O registro de mim mesmo*, inicia-se com um pequeno texto sobre as selfies e a forma como registramos e descartamos tudo o que vemos à nossa volta. Seguido de imagens fotográficas e cartum que fazem crítica sobre o uso indiscriminado do celular, sobretudo para tirar a selfie, independentemente da situação. Há, na sequência, uma atividade de compreensão e interpretação das imagens.

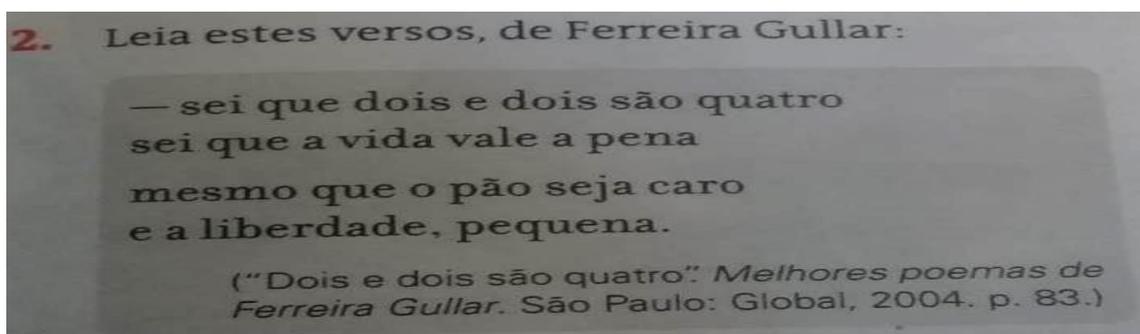
Em seguida, a seção *Produção de texto* traz o texto jornalístico *Teclar demais no celular pode causar “WhatsAppinite”*, de Stephanie Silveira. O autor discorre sobre os danos no corpo causados pelo uso exagerado do smartphone e do aplicativo de mensagens de texto WhatsApp e ainda enumera dicas para diminuir a doença de inflamação dos polegares e punho. O texto é seguido por nove questões interpretativas e de gramática; primeiro momento em que percebemos o texto como pretexto para o ensino da gramática. Quanto a isso, Lajolo (1882) esclarece que o ensino da leitura literária tem servido como pretexto para a inculcação de regras gramaticais.

O bloco intitulado *Agora é a sua vez* direciona para a produção de uma reportagem pelos alunos. Nessa parte, são apresentadas orientações sobre como produzir o texto, bem como uma tabela de Revisão e Reescrita, com o intuito de que o aluno volte para os elementos estruturais e identifique se estão contemplados em seu texto.

A seção *Para escrever com expressividade* enfatiza o trecho do texto da reportagem *Teclar demais no celular pode causar “WhatsAppinite”*, onde aparecem outras vozes além da do jornalista que noticia os fatos. Verificam-se vozes de médicos de diversas especialidades relatando problemas de saúde causados pelo uso excessivo do celular, com o intuito de dar maior credibilidade à notícia. Após a leitura, são propostas atividades com objetivo de estudar os discursos direto e indireto, analisando-os sob o ponto de vista gramatical.

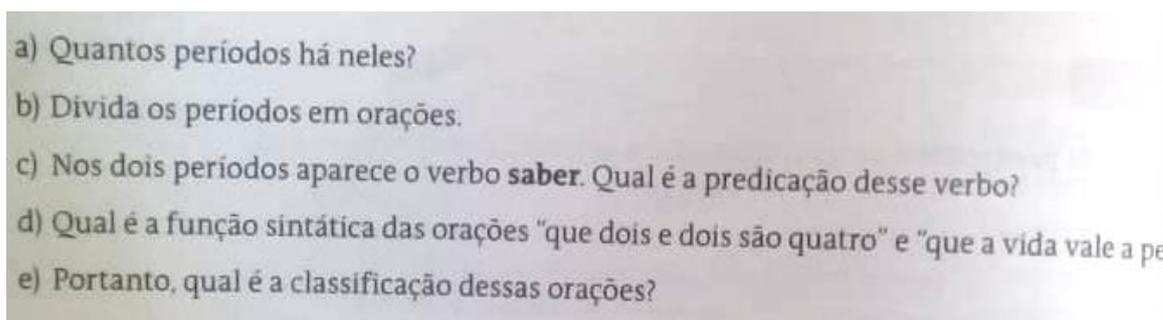
Ao tópico *Língua em Foco* dispensaremos uma análise mais detalhada, por se tratar da seção onde mais aparecem os textos literários. É citado um trecho do poema “Dois e dois são quatro”, de Ferreira Gullar, para estudar classificação de orações, predicação verbal, períodos em orações, conforme ilustram as Figuras 1 e 2, a seguir:

Figura 1 - Trecho de poema de Ferreira Gullar em livro didático



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Figura 2 - Atividade gramatical referente ao poema



Fonte: Cereja e Magalhães (2015).

Na mesma parte foi utilizada a letra de uma canção de Vinícius de Moraes, “Chega de saudade”:

Chega de saudade

Vai minha tristeza
E diz a ela que sem ela não pode ser

Diz-lhe numa prece
 Que ela regresse
 Por que eu não posso mais sofrer
 Chega de saudade
 A realidade é que sem ela não há paz
 Não há beleza é só tristeza e a melancolia
 Que não sai de mim
 Não sai de mim, não sai
 [...]

Um dos exercícios propostos após a leitura dessa canção foi:

4. Classifique sintaticamente estas orações do texto:

a) “Que sem ela não pode ser”

b) “que sem ela / não há paz”

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 22).

Mais uma vez, as atividades propostas têm como objetivo classificar sintaticamente as orações do texto. Perde-se a oportunidade de se trabalhar os aspectos composicionais, a linguagem utilizada pelo escritor, as impressões que os alunos tiveram sobre a música, além do contexto em que ela foi escrita, a vida e obras dos importantes autores, compositores, intérpretes, Vinícius de Moraes e Toquinho.

Para estudar orações substantivas reduzidas foram utilizados versos da canção “Tarde em Itapuã”, de Vinícius de Moraes e Toquinho. Outro texto literário explorado nessa seção como pretexto para o ensino da gramática foi o poema “Saudades”, de Elias José. Através dele foi possível o estudo de orações subordinadas substantivas completivas nominais. Em seguida, o tópico *De olho na escrita* traz uma tira de Laerte. Como o próprio nome da seção nos indica, o objetivo maior das atividades é a utilização do texto para trabalhar aspectos ortográficos.

O capítulo 2, intitulado *Posto... Logo, existo!*, traz o texto *Selfies*, de Marcelo Coelho, em que o escritor faz crítica à maneira como as pessoas fazem selfies. A seção *Estudo do texto* traz a compreensão e interpretação do texto. O boxe explicativo faz um breve comentário sobre o professor e escritor Marcelo Coelho. Outros textos literários abordados nesse capítulo foram trechos da música *Pra não dizer que não falei de flores*, do cantor e compositor Geraldo Sodré, e o poema *Natural retorno*, de Ulisses Tavares, que serviu como pretexto para o estudo do pronome relativo.

No terceiro capítulo, intitulado *Eu: entre o real e o ideal*, os textos literários se resumem ao poema *Se o poeta falar num gato*, de Mário Quintana, para o estudo de orações adjetivas; e o poema acumulativo, de Affonso Romano de Sant'Anna, para estudo do pronome relativo.

Percebemos que os textos presentes são escolhidos de acordo com a temática da unidade, porém algumas falhas são observadas em relação à ausência de menção aos autores e de informações relevantes acerca das obras, transferindo, assim, para o professor a responsabilidade de amenizar estas lacunas e ampliar o conhecimento dos seus alunos, o que pode ocorrer ou não, dependendo do empenho e da experiência do docente em relação à leitura. As atividades de compreensão e interpretação quase sempre têm como finalidade confirmar se realmente a leitura foi realizada pelo aluno e, geralmente, não contemplam as diversas opiniões dos alunos, pois a resposta esperada vem pré-estabelecida no manual didático do professor.

Os textos poéticos são frequentemente encontrados nas seções “De olho na escrita” e “A língua em foco”, os quais são utilizados, na maioria das vezes, como pretexto para abordar questões linguísticas, ortográficas e até mesmo de identificação de classes de palavras. Observamos, ainda, que as atividades relacionadas a estes textos nem ao menos solicitam que seja feita a leitura em voz alta pelos alunos, o que poderia instigar o leitor a perceber o ritmo e a sonoridade dos poemas. Quando os autores tentam aproximar a poesia a uma aula de literatura que valorize os textos enquanto manifestações artísticas, focam apenas em aspectos formais, como definição de estrofe, verso e rima. O modo inadequado como se trabalham as classes de palavras também poderia ser amenizado se os autores destacassem, por exemplo, o sentido que elas assumem no texto.

Esta constatação permite-nos afirmar que a poesia está presente no LD, no entanto sua principal finalidade não é explorada, pois, de acordo com José Paulo Paes (1996), o principal objetivo da poesia é o de: mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder da imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre esses pontos correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade, como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.

O capítulo *Intervalo* consiste na produção de um jornal com reportagem sobre a juventude na década de 1960, os cara-pintadas de 1992 e a juventude atual. Esse capítulo, que

encerra as unidades, tem se mostrado bastante significativo, pois permite a interação entre alunos, professores e demais integrantes da escola; além de retomar e aprofundar sob diferentes enfoques e linguagens o tema trabalhado na unidade, propicia momentos de vivência lúdica dos conteúdos, desenvolvimento de outras formas de expressão do aluno e ampliação, de modo sistematizado e gradual, de suas habilidades de leitura.

Percebemos que a essência literária do texto não é considerada, os aspectos composicionais e a forma em que os poemas são escritos são totalmente ignorados, resultando na perda de várias oportunidades para inserir a literatura e aplicar as etapas da sequência básica em sala de aula. Ou seja, neste capítulo, pouquíssima importância é dada ao texto literário e, mais uma vez, podemos constatar que a literatura está perdendo sua funcionalidade no LD.

Nesse capítulo em questão, além de não haver nenhuma contextualização acerca das obras estudadas, não há apresentação dos autores, não existe nenhuma justificativa pela escolha das obras e também não contempla nenhuma atividade de compreensão e interpretação. Sendo assim, não encontramos no segundo capítulo do LD possibilidades para trabalhar as etapas de motivação, introdução e interpretação propostas por Cosson. A etapa de leitura pode ser realizada por apresentar textos curtos e vocabulário compreensível, porém ficará prejudicada por servir apenas de pretexto para responder aos exercícios linguísticos. Uma justificativa plausível para o desinteresse que nossos alunos têm ao realizar qualquer leitura talvez seja pelo simples fato de saberem que exercícios que nada têm a ver com a obra serão cobrados pelo professor ao utilizar o Livro Didático.

Durante essa análise, foi possível perceber que há uma quantidade significativa de diferentes gêneros textuais. Em relação aos exercícios, algumas questões apresentadas são típicas questões de completar lacunas, com palavras de acordo com a norma culta da Língua Portuguesa. Para Marcuschi (2008, p. 271), esse tipo de questão é “uma atividade mecânica de transcrição de palavras”, pelo fato de exigir do leitor sobretudo o conhecimento gramatical, ou seja, o texto é tratado como pretexto para a análise gramatical. Quanto a isso, Cintra (2011, p. 200) alerta que “prevalece ainda uma formação gramatical que focaliza regras descontextualizadas do processo de comunicação, talvez por ser mais fácil”.

Todavia, é importante destacar que questões desse tipo possuem a sua importância para o desenvolvimento do indivíduo leitor, conforme Marcuschi (2008) e Kleiman (2016). Aprender diferentes tipos de linguagem é importante para a compreensão acerca das relações constituídas nas mais diversas esferas sociais. Porém, o estudo do texto não deve limitar-se ao

ensino da gramática e interpretações de frases descontextualizadas, o que ocasiona, muitas vezes, o desencantamento pela leitura.

A esse respeito, Kleiman (2016, p. 22-23) acrescenta

Que, para a maioria, não é aquela atividade no aconchego do lar, no canto preferido que nos permite isolarmos, sonhar, esquecer, entrar em outros mundos, e que tem suas primeiras associações nas estórias que nossas mães nos liam antes de dormir. Pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças dessa atividade são as cópias maçantes, até a mão doer, de palavras do da, “*Dói o dedo do Didu*”; a procura cansativa, até os olhos arderem, das palavras com o dígrafo que deveria ser sublinhado naquele dia; [...] Letras, sílabas, dígrafos, encontros consonantais, encontros vocálicos, “dificuldades” imaginadas e reais que substituem o aconchego e o amor para essas crianças, entervando assim o caminho até o prazer.

Há, no entanto, na coleção analisada, especialmente na seção “Estudos do texto”, algumas questões que demonstram maior preocupação em aguçar no aluno a capacidade de relacionar o conhecimento gramatical com o literário, fazendo uma ponte com o conhecimento de mundo e suas experiências cotidianas. Questões dessa natureza têm como finalidade fundamental emancipar o leitor, capacitando-o para a compreensão e formação de suas próprias opiniões a partir do texto.

Sabe-se, no entanto, que a capacidade emancipadora que o livro didático pode vir a ter dependerá, muitas vezes, da estratégia de leitura desenvolvida pelo professor. A ele é atribuída a responsabilidade de promover atividades leitoras que mobilizem os alunos na direção de uma leitura que supere a mera decodificação de letras, palavras e sentenças, mas sim a leitura como uma construção do significado, numa perspectiva de formar leitores capazes de agir com autonomia nas sociedades letradas.

Para desenvolver-se nesse sentido, é importante que o professor seja um leitor crítico e qualificado, capaz de identificar as possibilidades e fragilidades das obras didáticas a ele disponibilizadas, em relação às contribuições que possam favorecer o processo de formação do leitor emancipado e autônomo. Inclusive, que consiga perceber as armadilhas mercadológicas que os livros didáticos escondem.

Lajolo e Zilberman (2009) caracterizam-no como o “primo-rico” das editoras. As autoras complementam afirmando que “a vendabilidade do didático é certa, conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado, é aceita por pais e educadores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2009, p. 120). O Estado controla os tipos de conhecimento que serão

ensinados e os interesses em jogo dos grandes grupos editoriais e reduzem o professor à condição de usuário distribuidor, fiel seguidor da proposta neles contida.

Outra falha no trato da leitura literária nos livros didáticos é a fragmentação de obras. A inexistência do final ou do início do texto comprometem o entendimento do leitor, colaborando até mesmo para a desmotivação da leitura, uma vez que as histórias que não apresentam o desfecho deixam o leitor na expectativa, sem saber, por exemplo, o que aconteceu com os personagens. Se o livro indica que se trabalhadas em sua integralidade poderiam proporcionar aos alunos ricas discussões de cunho político-ideológico, que fomentariam neles o desejo de lutas por igualdade social, quebra de preconceito e melhoria de vida, optamos, neste trabalho, por desenvolver estratégias de leitura literária numa perspectiva de letramento, para serem desenvolvidas pelo professor de LP nos últimos anos do ensino fundamental. O letramento literário permite que os leitores se apropriem do texto, deem significado e interajam com ele. Contribui para a formação escolar e social dos alunos. E a literatura utiliza-se de recursos fantásticos, estilísticos, metafóricos para representar o cotidiano das pessoas, possibilitando a liberdade ao leitor e motivando-o a expressar-se sobre o mundo e sobre ele mesmo. De acordo com Cosson (2012, p. 17),

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a literatura é um campo fértil para o exercício da imaginação e para a construção de múltiplas identidades, porque ela

[...] conduz a indagações sobre o que somos e o que queremos viver, de tal forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade. Tal fato acontece porque os textos literários guardam palavras e mundos tanto mais verdadeiros quanto mais imaginados, desafiando os discursos prontos da realidade, sobretudo quando se apresentam como verdades únicas e imutáveis. Também porque na literatura encontramos outros caminhos de vida a serem percorridos e possibilidades múltiplas de construir novas identidades. (COSSON, 2014b, p. 50)

Desse modo, o texto literário é um convite para o aluno estimular o prazer através do imaginário, permitindo que o público escolar se aproprie do mundo feito de linguagem, e é uma das tarefas mais produtivas que a escola pode proporcionar. Dessa maneira, leva-se o

aluno a ver o texto em outras dimensões mais significativas dentro de um contexto cultural, ideológico, social, político, estético. O texto literário deve ser visto em usos sociais da linguagem e em leituras mais complexas do que simples exercícios avaliativos e perguntas óbvias sem consideração da criatividade do aluno para que possa construir os sentidos porque tudo está explícito e deve ser repetido sem esforço nenhum de raciocínio por parte do leitor-aluno.

2.7 O letramento literário como (re)significação das aulas de leitura

No Brasil, o termo letramento alcançou maior destaque no meio científico por diferenciar-se da alfabetização em meados da década de 1990. De acordo com Magda Soares (2008), é a tradução inglesa da palavra *literacy*, que no Brasil assumiu o significado:

[...] *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2008, p. 17)

Buscou-se, através da palavra letramento, ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio do ato de ler e de escrever (codificar e decodificar), mas também compreender, refletir, apreciar e avaliar a leitura e a escrita em todas as instâncias sociais. Estamos inseridos em uma sociedade letrada que exige de seus indivíduos diversas formas de exercer as práticas sociais de leitura e escrita. Dessa maneira, a noção de letramento foi sendo incorporada como uma forma de explicar e acompanhar o desenvolvimento social, econômico e cultural do país e do mundo. Para Kleiman (1995, p. 19), “letramento pode ser entendido como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos”.

Dentre as várias configurações relacionadas ao letramento, citamos o letramento midiático, o letramento digital, o letramento literário etc., porém, neste trabalho dissertativo, discutiremos a respeito do letramento literário, por entendermos que ele é diferente dos outros tipos de letramento, porquanto a literatura ocupa um lugar privilegiado em relação à linguagem, ou seja, cabe à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014b, p. 17).

O exercício do letramento literário no ambiente escolar justifica-se por ser uma prática social da linguagem e incentiva o debate permanente sobre cultura sob a ótica e valores dos jovens leitores. Destarte, Colomer (2007, p. 29) enfatiza que através do letramento literário o professor tem condição de “[...] desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica e lúcida dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo”. Assim, por meio da leitura de texto literário é possível a troca de experiência e produção de diálogos e o letramento, todavia não basta somente propor. Um dos caminhos para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que elas nascerão. As análises e as reflexões que serão feitas na escola e casa da leitura abarcarão as potencialidades artístico-literárias, tanto das obras preferidas pelos alunos quanto daquelas sugeridas pela escola e mediador, para ampliação do repertório de leituras.

A literatura é um espaço de linguagem que permite essa vivência. Como mencionado anteriormente, “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas...” (COSSON, 2014b, p. 17). O letramento literário proposto por Cosson é uma ferramenta que nos convida para uma reflexão sobre as possibilidades e os desafios de realização da leitura literária. Segundo o supracitado autor,

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014b, p. 12)

É uma prática de leitura que conduz o aluno a compreender e dar significados aos textos lidos, é “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Refere-se à compreensão e ressignificação do texto, com motivação do professor, nas aulas de leitura, e que ultrapasse as paredes da sala de aula, despertando no aluno o desejo de realizar leitura em todos os ambientes e com muito mais frequência, o que poderá contribuir na formação de valores destes alunos e professores já que “a leitura literária conduz a indagação sobre o que somos e o que queremos viver, de tal

forma que o diálogo com a literatura traz sempre a possibilidade de avaliação dos valores postos em uma sociedade” (COSSON, 2019, p. 50). Com isso, tem a função humanizadora:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CÂNDIDO, 2004, p. 180)

Destarte, o potencial formador da literatura é garantia do exercício crítico do sujeito, que se assumirá enquanto sujeito com autonomia e liberdade, a partir do exercício da imaginação que os textos literários podem proporcionar (COSSON, 2019). Assim, a leitura de textos literários tem uma grande dimensão na vida dos jovens por proporcionar conhecimentos culturais, sociais, artísticos e políticos e ainda promover a comparação dos contextos sociais passados, relacionando-os a seu contexto atual por meio da abordagem linguística. Segundo os PCN, “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 129).

Diante de tudo isso, é possível afirmar que o texto literário é uma importante fonte de conhecimento e formação leitora, uma vez que

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo. (CÂNDIDO, 2006, p. 84)

Dessa maneira, torna-se necessário que a escola privilegie a formação literária dos alunos através da leitura e de estratégias de ensino, e o professor deve assumir a posição de mediador do conhecimento, que conduz o processo. Enfatizamos a esfera escolar pelo fato de ser a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. No entanto, acreditamos que a casa da leitura também seja um ambiente propício à formação leitora, especialmente leitor literário, por se tratar de um

ambiente mais dinâmico e atraente. E ainda, inicialmente, conter em seu acervo apenas obras literárias, como proposta do produto final deste trabalho, porque

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que, ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo. (COLOMER, 2007, p. 27)

E sua aprendizagem consiste na concretização da experiência do sujeito leitor, na qual este vivencia e experimenta o mundo através da palavra literária. À escola compete a busca pelo ensino da literatura que leve o aluno a consumir o texto criticamente para o enriquecimento de suas práticas políticas em seu espaço e em outros espaços onde adentrar, uma vez que por meio da literatura

[...] encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] (COSSON, 2009, p. 17)

Ainda segundo o autor supracitado, ao realizarmos leitura de textos literários, estamos fazendo uma troca de sentidos entre escritor, leitor e sociedade onde estamos localizados (COSSON, 2009). É o que pressupõe a leitura como diálogo, essa relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto.

Reconhecer essa prática de letramento coloca o aprendiz em fruição com o texto literário, em um diálogo com grandes escritores, sobretudo porque o aluno do ensino fundamental deve estabelecer diálogos incessantes entre a literatura e as suas formas de observar o mundo em que vivem, seja em qualquer gênero, desde uma estrutura narrativa curta ou longa como o romance, adaptado ou não. Para Cosson (2007), o letramento literário requer o contato direto com o texto literário, antes de tudo. É, aliás, esse o sentido básico do letramento literário. Sem esse contato, a vivência da literatura não tem como se efetivar. À escola e ao professor cabe, pois, disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que esse contato se efetive. Com isso, a escola precisa oferecer um acervo literário incentivador, banco de textos, sala de leitura ou, pelo menos, uma estante em sala de aula onde o aluno possa

manusear obras literárias. Também o ensino da literatura deve dispor de um espaço curricular, seja dentro do ensino de língua, seja como disciplina à parte, com atividades sistematizadas e contínuas envolvendo textos literários que devem ser desenvolvidos dentro e fora da sala de aula. Portanto, a Literatura se efetiva na sociedade em outras manifestações de cultura, como atividades, por exemplo, que confrontam outras linguagens ou outros textos literários, através da intertextualidade, permitindo novos sentidos agregados aos que já eram conhecidos, em uma interação das diferentes formas de arte, a fim de ampliar a competência leitora em um diálogo criativo do aluno com o universo literário.

3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS DE LEITORES LITERÁRIOS NO COLÉGIO MUNICIPAL CLEMENTE RODRIGUES TEIXEIRA

Em nossas memórias ainda ouvimos ecos dos gritos de nossa mãe, chamando-nos pelos nomes após horas de sumiço. Nos galhos de uma mangueira o tempo não existia, mergulhadas e encantadas pelas palavras que surgiam no papel amarelado, amassado de um almanaque ou de uma fotonovela esquecidos por alguém em uma mala velha. A curiosidade de criança impulsionava-nos a realizar essas descobertas fantásticas, folhetos antigos, livretos pela metade, gibis, um livro amarelado chamado *Meu pé de laranja lima*, que fez lágrimas molharem o velho papel. Em um tempo em que os livros eram ainda mais raros que na atualidade, recorte de cartilhas com historinhas faziam despertar a imaginação e viajar no mundo da fantasia, em uma escola pequena, de crianças pequenas, em um lugar pequeno. As várias vozes da narrativa faziam-nos questionar mais e querer entender o porquê de muitas coisas, inquietação de criança que só aumentou na adolescência, ao ler *A Moreninha*, de Joaquim Manoel Macedo. E mais tarde, como docentes, pesquisadoras sobre leitura literária e formadoras de leitores. Nossas experiências leitoras respondiam a algumas inquietações e suscitavam outras. Essa breve introdução objetiva salientar que esta pesquisa é sustentada, também, por essa experiência de leituras e de indagação do mundo, marcada pela certeza de conflitos e disputas, nos discursos de explicação do mundo, inclusive os considerados científicos.

Nesta seção, descrevemos nossa pesquisa, apresentando as bases analíticas que deram suporte a ela; seu lócus; os documentos que referenciam a leitura literária; o professor e alunos, sujeitos pesquisados, os dados coletados através de questionários online. Enfim, fizemos a descrição de todos os processos que envolvem o trabalho, para situarmos o leitor em seu contexto de desenvolvimento.

3.1 O percurso metodológico: o objeto em análise

A metodologia tem como objetivo planejar e organizar as etapas da pesquisa, um marco organizado e fundamentado para a realização e o desenvolvimento prático da pesquisa. A orientação metodológica reflete a natureza do trabalho e o posicionamento prático do pesquisador em sua investigação para que ele alcance os objetivos traçados. Nenhuma pesquisa surge aleatoriamente, de completa dúvida ou desconhecimento do tema que se

pretende estudar, e com esta não foi diferente. O Interesse de pesquisa pela formação de leitores literários tem origem na nossa relação profissional com o objeto. Segundo informamos Minayo (2012),

Na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudos se estabelece definitivamente. A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação. Ou seja, a relação, neste caso, entre conhecimento e interesse deve ser compreendida como critério de realidade e busca de objetivação. (MINAYO, 2012, 13-14)

O objetivo desta pesquisa é investigar e discutir as estratégias de leitura utilizadas no ensino de leitura literária por professores do 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Caculé-BA e a receptividade desse público determinado dessas estratégias e, a partir delas, propor uma intervenção que pode contribuir para a formação do leitor literário. Nesse sentido, buscamos pautar-nos em uma abordagem da etnopesquisa crítica, que, para André (1999), constitui-se como:

[...] um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos; (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. (ANDRÉ, 1999, p. 27)

Desta forma, a abordagem da etnopesquisa permitirá refletir sobre o trabalho de leitura literária que vem sendo desenvolvido pelo professor de Língua Portuguesa em sala de aula, possibilitando-nos analisar as práticas e teorias que sustentam o fazer pedagógico dessa docente com relação ao ensino de leitura literária, dando-nos condição para a elaboração de uma intervenção sugestiva direcionada aos professores de Língua Portuguesa.

No decorrer da elaboração deste trabalho, foram utilizados procedimentos metodológicos, como o exploratório (levantamento bibliográfico), o descritivo e o analítico de documentos (fontes materiais e orais). Isso significa, de acordo com Marconi e Lakatos (2005, p. 157), que a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

No início de março de 2020, fizemos uma visita ao colégio a ser pesquisado; apresentamos a pesquisa à diretora e solicitamos formalmente a sua anuência para a realização

deste estudo. Nesse momento, também conversamos com a professora de Língua Portuguesa da turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Na ocasião, marcamos a primeira observação para o 3º dia depois da visita; juntas, decidimos que faríamos 5 observações e, depois, desenvolveríamos as oficinas, uma vez por semana, às sextas-feiras. No entanto, após algumas semanas, as escolas foram fechadas, devido ao novo Coronavírus, causador da Covid-19, impossibilitando que realizássemos as oficinas no ambiente escolar.

Nesse cenário, nós, pesquisadora, diretora, professora e alunos, acordamos em realizar questionários (entrevista semiestruturada) online para conhecermos o perfil de leitores dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e também conhecer o trabalho de leitura literária realizado pela professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura.

Enviamos ao grupo da turma e à professora, um texto explicando a natureza e a relevância de nossa pesquisa. Com isso, acreditamos conseguir maior envolvimento dos investigados na devolução dos questionários. Esse encaminhamento está em consonância com Marconi e Lakatos (1999, p. 100), que “junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável”.

Disponibilizamos o questionário no grupo de WhatsApp da turma que é composta por 20 alunos. Desse quantitativo apenas dez alunos responderam ao questionário e somente cinco se identificaram. A diretora já havia nos alertado sobre a resistência dos alunos para responderem às atividades online. Assim, consideramos exitosa a aplicação de nosso questionário, por recebermos as respostas da metade da turma. Em relação ao questionário da professora, o disponibilizamos através do mesmo aplicativo, porém, de forma privada.

De posse das entrevistas dos alunos e da professora, reproduzimos fidedignamente suas falas e com base nos pressupostos teóricos estudados e debatidos, os dados foram analisados, com vista a refletir sobre o ensino da leitura literária e o hábito de leitura dos alunos. Analisadas e refletidas, as respostas, elaboramos uma sequência didática para ser disponibilizada à professora de Língua Portuguesa do 9º ano, uma vez que estávamos impossibilitadas de realizar as oficinas de leitura literária, onde seria aplicada a sequência didática.

A referida sequência baseia-se no modelo de sequência didática de Rildo Cosson (2014b) e foi organizada seguindo as quatro etapas propostas pelo autor: motivação, introdução, leitura e interpretação. A partir de diálogos entre o romance *Jane Eyre*, de

Charlotte Brontë, e o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti, e demais textos que abordam a política do patriarcalismo. A proposta de intervenção será pormenorizada na seção seguinte.

Como segundo produto desta pesquisa, criamos uma casa da leitura na comunidade onde a pesquisa foi realizada. Para conseguirmos criar esse espaço, elaboramos um projeto e enviamos à Secretaria Municipal de Educação, justificando a necessidade de um ambiente dessa natureza na comunidade, uma vez que não temos uma biblioteca pública no lugar e o acervo literário das escolas é bastante reduzido.

O projeto foi consentido e aprovado pela Secretaria de Educação do Município. O local delimitado, um antigo posto de saúde foi reformado e ampliado. Em dezembro de 2020 a casa foi inaugurada. Enquanto acontecia a reforma do espaço, ficamos responsáveis pela escolha dos livros a serem comprados pela secretaria de educação. Além da compra de livros, a secretária de educação requisitou o remanejamento de algumas obras das escolas e bibliotecas da cidade para a casa da leitura. Na ocasião da inauguração, a casa contava com 539 livros literários. Este espaço recebeu o nome de CASA DA LEITURA ELIANE DUARTE, em homenagem a uma professora de Língua Portuguesa, falecida precocemente no ano de 2018. Esse espaço atende ao público de todas as idades e formação. Assim, as obras literárias escolhidas foram pensadas para atender a todo esse público.

Para fundamentar nossas concepções sobre o letramento literário, do processo dialógico, e da intextualidade nas leituras, ancoramo-nos principalmente em autores como: Bakhtin (1981, 2003, 2006), que entende a linguagem como essencialmente dialógica e fruto da interação social; também nos estudos de Paulo Freire (1983, 1989, 2005), que salienta a importância da leitura de mundo como transformação de realidade; Roger Chartier (1996, 1999, 2001), que versa sobre as inúmeras possibilidades de interpretação de uma obra, dependendo do suporte, da época e da comunidade em que circula; Márcia Abreu (2002), Ângela Kleiman (1989, 1995, 2000, 2002a, 2002b, 2016), Marisa Lajolo (1982, 1996a, 1996b), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1996, 2009), Magda Soares (2008), dentre outros, que discutem a leitura como um processo de interação, autor, texto, leitor.

3.2 Conhecendo o Lócus da pesquisa

A pesquisa ocorreu no Colégio Municipal Clemente Rodrigues Teixeira, fundado em 1991, no município de Caculé, estado da Bahia. O referido colégio atende 133 alunos do

Ensino Fundamental II e empresta salas para a extensão de um colégio de Ensino Médio. Funciona em dois turnos, matutino e vespertino. O quadro de profissionais da educação está assim estruturado: 11 professores (todos graduados e nove deles com pós-graduação), uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora Pedagógica e uma secretária escolar.

Muitos alunos usam transporte escolar, por residirem até 10 quilômetros distantes da escola. Segundo alguns alunos, em conversa informal, a época fria é o pior período de ir à escola. Ainda nos confidenciaram que muitos não tomam café ao sair de casa, por ainda estar muito cedo não conseguem se alimentar, o que atrapalha sua atenção em sala de aula, de acordo com alguns professores.

A estrutura física da escola é dividida em sete salas de aula, amplas, porém a iluminação é baixa. Dessas salas uma foi improvisada para sala de leitura, uma sala de professores, uma diretoria, um laboratório de informática com 15 computadores de mesa, uma cozinha ampla, um pátio interno que serve como refeitório, um banheiro para professores, quatro banheiros para os alunos. O acervo literário do colégio é bastante limitado e a sala destinada à leitura não é aconchegante, tampouco convidativa. Retrato da precariedade das bibliotecas escolares no Brasil. Segue na contramão do que preconiza Carvalho (1984, p. 41), sobre a importância da biblioteca, “deve contribuir não somente para o desenvolvimento intelectual, mas também, para o desenvolvimento social do educando, ensinando-o a conviver com as pessoas, a respeitá-las e zelar pelo bem coletivo”. Ao nos mostrar esse espaço, a diretora revelou-nos que são poucos os alunos que frequentam a biblioteca por iniciativa própria. Quando vão, são “obrigados” pelos professores e, ainda assim, é baixo o número de empréstimo de livros literários.

Realizamos a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, no que se refere ao trato da leitura literária. De acordo com a Coordenadora Pedagógica, a última atualização do PPP data de 2012. A menção sobre leitura literária e formação de leitores no PPP da escola é muito limitada. Quando muito, no Plano de Curso, a professora de Literatura e Redação destaca um dos objetivos da disciplina que é: realizar estudo gramatical nas leituras, uma vez que ele está intrinsecamente ligado ao uso da língua. Com isso, a escola utiliza a leitura literária como veículo de difusão da língua, no seu prestígio. Essa situação faz-nos lembrar a assertiva de Zilberman (1990, p. 15-16), quando afirma que a “A Literatura foi institucionalizada e deixou de ter finalidade intelectual e ética para ter cunho linguístico [sic], vernáculo. [...]”. Literatura como pretexto para o ensino de normas. Complementando com Lajolo (1984),

O texto não é pretexto para nada. Ou melhor, não deve ser. Um texto existe apenas na medida em que se constitui ponto de encontro entre dois sujeitos: o que o escreve e o que o lê; Escritor e leitor, reunidos pelo ato radicalmente solitário da leitura, contrapartida do igualmente solitário ato de escritura. (LAJOLO, 1984, p. 52)

3.3 Com a palavra, a professora

A Professora Azul², de Língua Portuguesa, Redação e Literatura, é graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pós-graduada em Linguística e Literatura. Leciona há 21 anos no município.

Os questionários direcionados à professora, versaram sobre 10 perguntas fechadas e 8 abertas que dizem respeito à visão da professora sobre leitura literária, suas práticas metodológicas e pedagógicas com esse tipo de leitura literária e o seu perfil de leitura. As respostas foram analisadas de acordo ao referencial teórico utilizado para a realização desta pesquisa. Para melhor visualizar as perguntas e as respostas da professora, elaboramos uma estrutura de quadros, com perguntas e respostas: No Quadro 1, a seguir, encontra-se a seguinte pergunta e resposta:

Quadro 1 - Experiência pessoal da professora Azul

1 - Como foi a sua experiência pessoal, em relação ao ato de leitura literária, desde a sua infância até os cursos de formação?
Muito pouca, em casa não havia leitura para nós, por parte dos adultos, na escola era muito pouca também e fora da escola, o mínimo de leitura literária ou quase nada.

Fonte: Dados da pesquisa.

Pode-se inferir, dessa resposta, que o contato com a leitura não deve se restringir apenas à escola, é responsabilidade da família incentivar o contato da criança com os livros e a leitura desde a mais tenra idade, para o desenvolvimento de sua criatividade, vocabulário, senso crítico, atenção, interação, linguagem dialógica, importante ferramenta para a formação de leitores eficientes. Para Bakhtin (1992), o sujeito constrói o seu pensamento a partir do pensamento do outro, portanto, numa linguagem dialógica. Assim, crianças que leem em casa

² Vale salientar que, nas entrevistas, os nomes usados são nomes fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Para nos referirmos à professora, usaremos cor. A professora será chamada de Professora Azul. Para nos referirmos aos alunos, usaremos números cardinais, de 1 a 10.

chegam à escola com um vocabulário mais elaborado, são mais criativas e sociáveis. Segundo Silva,

É preciso que haja “modelos de leitura” no lar (visto aqui como instância primeira ou microsistema de socialização) para que a criança possa perceber e assimilar o valor e a função do ato de ler e, movida por mecanismos como a observação, curiosidade, identificação, etc., passe a executar esse ato em sua vida. (SILVA, 1983, p. 88)

No entanto, na resposta da professora Azul, fica evidenciado que não se tinha ou ainda não se tem o hábito da leitura em casa, ficando assim, a leitura a cargo somente da escola. Já nos Quadros 2, 3 e 4 verificamos:

Quadro 2 - Interesse pela leitura segundo a professora Azul

2 - Como você classifica o seu interesse pela leitura atualmente:
A professora marcou a opção “ótimo”

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3 - Objetivo da leitura literária fora da escola segundo a professora Azul

3 - Qual seu objetivo ao realizar leitura literária fora da sala de aula?
Por prazer

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 4 - Tipo de leitura mais frequente segundo a professora Azul

4 - Que tipo de leitura você realiza com maior frequência? Por quê?
Romance, “best-seller”. Pelo diálogo que estabeleço com a obra.

Fonte: Dados da pesquisa.

As perguntas 2, 3 e 4 versam sobre o interesse, objetivo e tipo de leitura realizada pela professora, fora do ambiente escolar. Tal postura da professora é primordial para a formação do leitor literário. É preciso que ela seja leitora, que instigue a leitura nos alunos, que apresente o encantamento nessa prática. A maneira como a professora lida com a leitura pode conquistar o aluno, apresentando-lhe a leitura como algo atraente e prazeroso. O exemplo da professora leitora é fator decisivo no desenvolvimento da leitura literária. A forma como a docente conduz as práticas de leitura e as estratégias das quais lança mão determinam os resultados desse processo. Sem se mostrar como um leitor assíduo, que atue com competência ao realizar leitura, dificilmente teremos uma formação leitora de qualidade em âmbito escolar.

De acordo com Cosson (2014b), é papel do professor criar possibilidade para que o aluno tenha um encontro com a literatura significativa. Literatura com sentidos para ele e para a sociedade em que está inserido.

Embora a tarefa de formar leitores literários não seja exclusivamente do professor, ainda é ele o principal influenciador do gosto pela leitura. De acordo com a quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que traça o arco de 2015 a 2019, 52% dos entrevistados que leem literatura gostam de fazê-lo por influência dos professores.

A professora Azul, informa ter um ótimo interesse pela leitura literária, o que nos leva a pensar que é um exemplo de leitora para seus alunos, é o que analisaremos nas respostas de seus discentes. A professora respondeu-nos que tem como objetivo de leitura fora da escola o prazer. Para ela, a leitura literária proporciona esse prazer, o que vai ao encontro das ideias do letramento literário defendido por Cosson (2014b). No entanto, a leitura literária provoca muito mais que prazer. A leitura literária, segundo Cosson (2012, p. 30):

[..] tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito da 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 linguagem.

A leitura como ato de constituição do sentido no mundo feito de linguagem pode nos humanizar, nos tornar seres políticos e nos colocar em um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, e muitas outras vozes sociais que circundam todos os envolvidos no processo. Assim, a leitura constrói-se no diálogo, na interação entre essas diversas vozes que circundam o texto, porque

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 117)

Daí a resposta da professora em escolher o gênero romance como o seu favorito para realizar leitura, pelo diálogo que ela estabelece com o texto e com o autor. Para Bakhtin, o sujeito é constituído por meio da interação, do dialogismo que estabelece com o outro. Aí também está uma das razões para a proposta de intervenção desta pesquisa estar pautada no

Romance *Jane Eyre*, pelo diálogo que ele pode proporcionar entre o aluno, professor, autor e texto.

Nas quatro questões seguintes (Quadros 5, 6, 7 e 8), a professora é indagada sobre seu trabalho com a leitura literária em sala de aula. Seus objetivos, metodologias para alcançá-los, frequência com que trabalha esse tipo de leitura, a contribuição da literatura na aprendizagem dos alunos:

Quadro 5 - local onde a professora Azul promove a leitura literária

5 - Como professora você realiza leitura de livros literários em sala de aula ou biblioteca? Com qual frequência?
Sim Quase todos os dias, na sala de aula ou biblioteca.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 6 - Objetivos da professora Azul com a leitura em sala de aula

6 - Com qual ou quais objetivos você utiliza a leitura literária em sala de aula?
Leitura para estudo do texto: argumentos, os contra-argumentos, opinião do autor.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 7 - Metodologias utilizadas pela professora Azul em sala de aula

7 - Quais metodologias você utiliza nas aulas de leitura?
Leituras compartilhadas, debates, discussões, peças teatrais e provas orais e escritas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 8 - Contribuições da literatura na aprendizagem dos alunos segunda a professora Azul

8 - De que maneira a literatura pode contribuir na aprendizagem dos alunos?
A literatura contribuirá para a aprendizagem quando os alunos veem sentido, sentem prazer, viajam e dialogam com a obra.

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo a professora Azul, ela trabalha a leitura literária em sala de aula ou biblioteca com muita frequência, “quase todos os dias”, o que a diferencia de grande parte dos professores de Língua Portuguesa que não encontram tempo em sala de aula para a realização desse trabalho com o texto literário ou por falta de preparo de alguns para a escolarização da literatura. Para Soares (2001, p. 21):

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.

A professora Azul afirma promover a escolarização da literatura de forma significativa e prazerosa, utilizando estratégias que conduzem o aluno ao letramento literário. Cosson (2006, p. 106) assevera que um dos maiores objetivos do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. Esse letramento é possível, de acordo com a Professora Azul, ao se utilizar de estratégias como: leituras compartilhadas, debates, discussões, peças teatrais e provas orais e escritas, com o objetivo de desenvolver a leitura para estudo do texto: argumentos, os contra-argumentos, opinião do autor.

Entendemos a importância da mediação do professor na formação de leitores literários. No entanto, entendemos que essa responsabilidade não se restringe somente a ele. A escola, como um todo, precisa ser esse agente formador de leitores e estar engajada no ensino de literatura como *locus* de diversos conhecimentos. Cosson (2014b, p. 26) salienta que:

[...] a leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um *locus* de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.

Assim posto, a escola precisa refletir suas práticas no ensino da leitura literária, revisar seu projeto político pedagógico, as práticas docentes, disponibilizar espaço e acervo literário para os alunos e professores realizarem leituras, dentre outras providências que cabem à escola. Lajolo (2008) preconiza que a escola é a principal mediadora e responsável pela formação leitora do discentes.

Indagamos à professora sobre a contribuição dessa instituição de ensino-aprendizagem para esse fim. A resposta foi a seguinte, apresentada no Quadro 9, adiante:

Quadro 9 - Contribuições da escola para o ensino de literatura segundo a professora Azul

9 - A escola contribui para atividades de literatura? Como?
Sim. A escola elabora e desenvolve projetos de leitura, e adquire livro de literatura através de programas federais, a escola sempre recebe estes livros que contribuem muito para a formação de leitores. Porém, nos últimos anos o governo tem deixado a desejar no tocante ao envio dessas obras.

Fonte: Dados da pesquisa.

A resposta da professora indica que a escola desenvolve projetos de incentivo à leitura, porém os projetos por si só não garantem a formação leitora. Em nossa prática docente, inúmeras foram as vezes em que presenciamos projetos de leitura que inicialmente mostraram resultados no incentivo à leitura de alguns alunos, no entanto, no decorrer das atividades, as práticas de leitura foram se perdendo, os projetos se alongando de uma forma não muito estruturada, assim perdeu-se o foco na leitura literária e passou-se a desenvolver um trabalho com os textos para encenação teatral.

Quando a professora cita a aquisição de livros através de programas federais, para compor a biblioteca da escola, como importante processo na formação de leitores, oportunamente, remete-nos a Freire (2008) ao enfatizar a importância desse espaço quando usado com criticidade: “A compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”. Tão importante quanto a alfabetização crítica é a utilização da biblioteca com igual criticidade.

Desde 1998, o envio sistemático de obras, para a criação e ampliação dos acervos das bibliotecas públicas e/ou salas de aula, está sendo cumprido por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que distribui obras às escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal. Ainda assim, existe uma carência muito grande de leitores no Brasil, como vimos nas pesquisas sobre leitura. Isso nos revela que o livro sozinho não forma leitores, é preciso que haja uma adequada utilização deles; isso o professor pode e deve possibilitar.

A análise da questão anterior contempla a questão a seguir, no Quadro 10, sobre o que promove o hábito da leitura dos alunos. Para a professora, a condição financeira do aluno ou da família é um fator importante para o desenvolvimento desse hábito:

Quadro 10 - Exigências para o hábito da leitura segundo a professora Azul

10 - Para você o que o hábito de leitura exige?
Condições financeiras para comprar livros

Fonte: Dados da pesquisa.

Já mencionamos que essa é uma questão a se considerar quando falamos de formação de leitores: a situação financeira dos alunos. Sem essas condições materiais e financeiras, não é possível que haja leitura literária. É, portanto, preciso que se tenha acesso a um bom acervo literário. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 36):

Não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

A crise na leitura não é algo atual, segundo Ezequiel Theodoro da Silva:

A crise da leitura em nosso país deve ser inserida, para efeito de compreensão, no quadro maior da crise sócio-econômica brasileira – quadro esse facilmente percebido, recorrentemente denunciado e sacrificadamente vivido pelo nosso povo, nestes últimos 25 anos. Por outro lado, a crise da leitura não deve ser tomada como um fenômeno desta década ou mesmo deste século, à medida em que sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores. Assim, seria melhor falarmos de um movimento acelerado em direção a um abismo social, que agudiza uma crise que sempre existiu neste país e que, dentro de novas condições econômicas e sociais, permeadas por um clima mais saudável de liberdade de expressão, permite ser pública – e criticamente analisada. (SILVA, 1995, p. 43)

Assim, a escola pública deve assumir o papel de oferecer bons livros e profissionais capacitados. Tão importante quanto o acervo literário, é a mediação de quem se propõe a trabalhar com formação de leitores. Mediação pautada em um olhar sensível, capaz de contribuir para que o aluno, que tenha uma relação razoável com a leitura, passe a entendê-la como um ato político, passível de transformação de realidades. Daí, a pergunta à professora, conforme o Quadro 11, a seguir:

Quadro 11 - Relação dos alunos com a leitura literária segundo a professora Azul

11 - Como você vê a relação dos seus alunos com a leitura literária?
Razoável

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando propomos investigar a formação de leitores no 9º ano do Ensino Fundamental e elaborar uma proposta de intervenção, como produto desta pesquisa, objetivamos tirar o aluno desse lugar de leitor razoável, como disse a professora Azul, e formá-lo para ser um leitor crítico, capaz, por exemplo, de discutir e debater as relações de gênero no passado e no presente numa perspectiva de letramento literário. Levar os alunos a perceberem as várias vozes em um discurso. Vozes e pensamentos diferentes dos seus que contribuirão para a ampliação e formação de suas concepções.

A seleção das obras pelo professor é de fundamental importância para esse despertar do leitor crítico. Quanto a isso, conforme o Quadro 12, seguinte, a professora é indagada:

Quadro 12 - Gênero literário mais aceito pelos alunos segundo a professora Azul

12 - Na sala de aula, qual gênero literário é mais aceito pelos alunos do 9º ano?
Os alunos aceitam qualquer obra literária desde que percebam que o texto contribua para ampliar o contexto e o diálogo em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nas reflexões e respostas empreendidas até aqui, parece que a efetivação do ensino de leitura literária no Ensino Fundamental II está interligada com uma metodologia adequada, dentro das possibilidades de atuação da professora: tentativas de seleção de obras literárias com objetivos planejados, ao propor leituras específicas.

No entanto, quando a professora revela que os alunos aceitam qualquer obra literária, desde que possam estabelecer um diálogo com ela, há uma divergência nas respostas dos alunos, quando a maioria responde gostar mais do romance, como veremos nas análises das respostas dos alunos.

Para destacar a questão do diálogo entre leitor-obra-autor, citada pela professora, retomamos Bakhtin (2006, p. 118) quando informa que “o livro é constituído por enunciados que, independentes da sua dimensão, são dialógicos por trazerem em seu bojo a palavra dialogizada, sempre atravessada pela palavra do outro”. Esse diálogo constante possibilita ao leitor um aprimoramento na criticidade e na sensibilidade. Uma das funções da literatura é alimentar a fantasia, a imaginação, o sonho e humanização do leitor. Mas como escolher os textos para as aulas de leitura literária? O que priorizar, o cânone literário ou obras contemporâneas? Em relação a isso, Cosson esclarece que:

[...] ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não se pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2014b, p. 35-36)

Com base no que Cosson nos apresenta, uma leitura a partir da diversidade para além das simples diferenças textuais, que pode levar à leitura fragmentada, sobretudo do livro didático, perguntamos à professora a respeito desse procedimento didático, como mostra o Quadro 13, seguinte:

Quadro 13 - Tratamento da leitura literária no livro didático segundo a Professora Azul

13 - Como a literatura é tratada no livro didático adotado pela escola?
Os livros didáticos apresentam fragmentos das obras literárias em situações contextualizadas e dialogadas com cinema, música e arte.

Fonte: Dados da pesquisa.

Para a professora, embora as obras literárias sejam tratadas de forma fragmentada, são expostas de maneira contextualizada, promovendo o diálogo entre as várias leituras: fílmicas, musicais etc., no entanto, ao analisarmos o LD adotado pela escola, constatamos que a literatura, muitas vezes, é usada como pretexto para o ensino da gramática. O texto em si, sua composição, estética, mensagens, são ignoradas em detrimento ao ensino das normas gramaticais. Quanto a isso, Lajolo (1985) afirma:

Muitos dos objetivos que se pretende assegurar através do recurso ao texto, ao longo de livros e aulas, resumem-se à função de modelo e exemplo. Nos piores casos, o texto ilustra a recompensa a comportamentos desejáveis e o castigo aos indesejáveis. Nos casos menos ruins, o texto serve de exemplo de desempenho de linguagem vernácula, de estilos literários, de procedimentos estilísticos. (p. 54)

Mas, o que precisa ser feito para as aulas de leitura literária serem mais atraentes? Perguntamos à Professora Azul, como demonstra o Quadro 14, a seguir.

Quadro 14 - Como tornar as aulas de leitura mais atraentes segundo a professora Azul

14 - Para você, o que precisa ser feito para as aulas de leitura literária serem mais atraentes?
--

Mais obras literárias na biblioteca e mais incentivo/parceria da família e escola.
--

Fonte: Dados da pesquisa.

A professora retorna à questão de mais obras literárias na biblioteca e parceria com a família, para uma formação de leitores eficientes. No entanto, como já discutimos, muitos estudantes não têm o incentivo da família para a realização da leitura e, embora esse incentivo seja extremamente importante, ele não é determinante para os estudantes serem ou não leitores, a depender da metodologia e incentivo dispensado pela escola. Em contrapartida, um rico acervo literário, na biblioteca escolar ou casa da leitura, desde que bem utilizado pelo professor ou mediador, poderá despertar no estudante o gosto pela leitura literária. Comunga dessa ideia Zilberman (1985), quando assevera que:

a leitura, se é estimulada e exercitada com maior atenção pelos professores de língua e literatura, intervém em todos seus setores intelectuais que dependem, para sua difusão, do livro, repercutindo especialmente na manifestação escrita e oral do estudante, isto é, na organização formal de seu raciocínio e expressão. Por isso, da consolidação ou não de sua prática advém uma série de consequências, as quais envolvem tanto o domínio cognitivo do aluno, como suas emoções e preferências, já que o livro, quando de ficção ou poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo (ZILBERMAN, 1985, p. 7).

Já a pergunta apresentada no Quadro 15 revela sobre a concepção de letramento literário e sua importância para a professora entrevistada:

Quadro 15 - Letramento literário e sua importância para a formação de leitores segundo a professora Azul

15 - O que você entende por letramento literário e qual a sua importância na formação de leitores?
--

Letramento literário pode ser o contato direto do leitor com as obras literárias, sua compreensão, reflexão e crítica acerca da obra lida, e, contribui para a ampliação da visão de mundo do leitor, que trilhará mundos e caminhos que permitem modificará o pensar e o olhar, gostar do caminho percorrido ou dar meia volta e fazer seu próprio caminho.
--

Fonte: Dados da pesquisa.

De forma online, conversamos com a professora sobre a nossa preocupação com a formação de leitores e, de forma sucinta, explicamos nossa proposta de intervenção pautada na perspectiva do letramento literário. Ao realizarmos o questionário, indagamos acerca de seu entendimento sobre esse tipo de letramento e sua importância na formação leitora. A resposta da professora foi bastante condizente com o que afirma Cosson (2014b), quando assim determina sobre o letramento literário:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014b, p. 12)

Daí a importância da escola para o trabalho com o letramento literário, porque ele necessita do fazer pedagógico para se efetivar. O autor supracitado ainda complementa:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014b, p. 30)

Nessa perspectiva de letramento literário, as atividades de leitura devem ir além da simples leitura das obras literárias, elas devem ser realizadas de maneira a despertar o senso crítico no aluno, a dialogar com outras obras, através de sua intextualidade. “A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2012, p. 47), cabendo ao professor o papel de contribuir no despertar dessa criticidade em seu aluno.

Temos consciência de que o momento pandêmico em que estamos vivendo dificulta as atividades de leitura com os alunos ou até mesmo nossa leitura, em nossa casa, seja pela questão emocional ou até mesmo pela dificuldade de acesso aos livros, devido ao afastamento social. Perguntamos à professora sobre sua leitura nesse contexto, conforme o Quadro 16, a seguir:

Quadro 16 - Situação da leitura no momento pandêmico segundo a professora Azul

16 - Como está sua leitura literária nesse momento pandêmico?
Diminui, porque o acesso ao livro em bibliotecas ficou impossível, mas dá para realizar muitas leituras boas através das ferramentas digitais/internet.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em contrapartida, como um dos produtos desta pesquisa, temos na comunidade a casa da leitura, com um acervo literário. A casa não foi fechada e segue todas as normas de exigência sanitária para a não proliferação do vírus. Quem se interessa pela leitura, pode se dirigir até o local, com máscara protetora, retira o livro que será devolvido em 15 dias, podendo renovar a data de devolução, caso seja necessário. Nesse caso, facilitou ainda mais o acesso ao livro físico de qualidade. No entanto, a leitura digital, realizada pela professora, não pode ser desprezada. De acordo com Goulart (2007, p. 53), “no contexto da concepção de letramento delineada, as novas tecnologias da informação se incorporam, de várias maneiras, ao espectro de conhecimentos dos diferentes sujeitos e de segmentos sociais, também de forma contínua e heterogênea”.

A internet possibilita-nos o acesso a diferentes tipos e gêneros textuais e ainda uma maior interação com outros indivíduos, em diferentes partes do planeta. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental apresenta para a área de Linguagens cinco competências. A 5ª nos informa:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 62)

A professora, além de realizar suas leituras digitais, tem a possibilidade de trabalhá-las também com seus alunos.

Indagamos a Professora Azul sobre a casa da leitura, como mostra o Quadro 17, adiante:

Quadro 17 - Contribuição da casa de leitura “Eliane Duarte” para a formação de leitores literários segundo a professora Azul

17 - Em sua opinião, qual a contribuição da casa da leitura “Eliane Duarte” para o trabalho de formação de leitores literários?

Muito importante! Uma biblioteca ou casa de leitura composta por um bom acervo contribuirá para a formação de leitores desde que os professores conduzam e incentivem os alunos a serem frequentadores e leitores das obras literárias desse espaço de leitura.

Fonte: Dados da pesquisa.

A professora considera essa aquisição muito importante na formação de leitores. Complementamos essa importância, se o espaço for bem utilizado, onde o professor ou mediador de leitura, além de emprestar os livros, desenvolva estratégias de leitura no incentivo ao gosto por ela. Muitas das pessoas que visitam esse lugar não sabem o que procuram para ler, o professor-leitor pode conduzi-las à leitura de uma boa obra literária. Aos leitores menos experientes pode-se iniciar as leituras partindo da sua realidade para o descobrimento de novos mundos. Significa levar em conta o conhecimento de mundo trazido pelo indivíduo. Dialogar com os saberes do professor e com os dos novos leitores, buscando, juntos, compreender a realidade do mundo que os cerca.

Assim, a leitura seria marcada pela dialogicidade que visa os anseios da coletividade. Nesse contexto, “o pensar do educador só ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (FREIRE, 1987, p. 62). Então, procuramos entender também o pensar do educando a respeito da leitura literária realizada em sua sala de aula.

3.4 Com a palavra, os alunos

Assim como aconteceu com a professora, nosso contato com os alunos também foi através das redes sociais, devido à suspensão das aulas, como medida de contenção do vírus causador da Covid-19. No primeiro contato com a turma do 9º ano, explicamos a intenção do nosso trabalho, dissemos que nosso objetivo inicial era trabalhar com eles diversas atividades de leitura literária, no entanto isso não seria possível, por causa da pandemia. Ainda assim, gostaríamos de conhecer o perfil-leitor da classe, composta por 20 alunos, através de questionário, com o intuito de elaborarmos uma proposta de intervenção, a saber, uma sequência didática, baseada no modelo de Sequência de Rildo Cosson (2014b), como subsídio para o professor trabalhar com a leitura literária dos alunos, quando retomarem as aulas presenciais.

O questionário foi composto por 15 questões, abertas e fechadas. Do quantitativo de 20 alunos, 10 nos devolveram as respostas, ou seja, 50% da turma. De acordo com a diretora, foi um número alto de respostas, uma vez que as turmas não estão dando devolutiva das

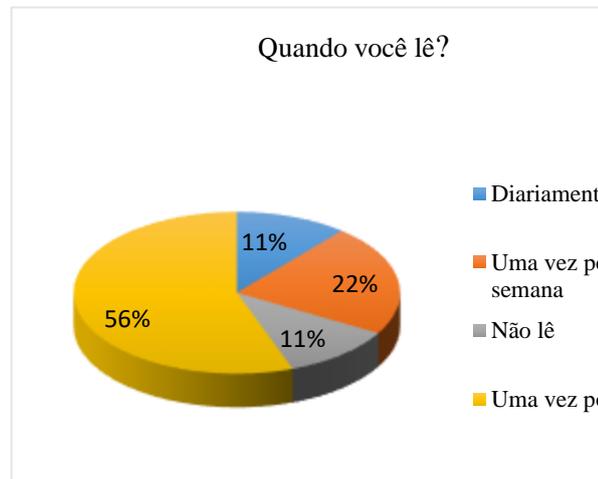
atividades online feitas pelas professoras. As perguntas feitas aos alunos, versam sobre seu gosto pela leitura, frequência de leitura, preferência de leitura etc. Para melhor visualização e análises das respostas, as dispusemos em gráficos (Gráficos 1 e 2).

Gráfico 1 - Gosto pela leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 2 - Frequência de leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dois primeiros gráficos, as perguntas sobre o gostar de ler e a frequência de leitura, respondidas pelos alunos, permitem perceber que, embora no gráfico 1, 60% tenha respondido que gosta de ler, no gráfico 2, por sua vez, 56% realizam leituras somente uma vez no mês e apenas 11% realizam leituras diárias. Quando nos referimos à leitura, estamos falando sobre leitura de livros ou outras leituras literárias. Baseamo-nos na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, na qual, segundo Amorim (2008),

foram considerados leitores, por exemplo, aqueles que, no momento da entrevista, declararam ter lido pelo menos um livro nos três meses anteriores. E, da mesma forma, não-leitores os que disseram não ter lido nenhum livro nesse período, ainda que em outros possam ter lido ou nos três últimos meses tenham folheado ou lido apenas ocasionalmente livros ou qualquer outro suporte de leitura. (AMORIM, 2008, p. 26)

A Retratos da Leitura no Brasil é realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), Itaú Cultural e IBOPE Inteligência. Foi realizada em 208 municípios de 26 estados entre outubro de 2019 e janeiro de 2020. A pesquisa considera leitor toda pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses antes de sua realização. Em sua 5ª edição, divulgada em 2020, a pesquisa retratou que a única faixa etária que teve aumento de leitores foi a de crianças entre os 5 e 10 anos. Todas as outras, incluindo adolescentes, jovens e adultos, leram menos em relação à última pesquisa. Mesmo com a queda de 8%, os pré-adolescentes de 11 a 13 anos compõem a faixa etária que mais lê no país: 81%. Em média, leem 4,2 livros por ano.

O Gráfico 3, a seguir, leva-nos a acreditar que ao responder que gosta de ler o aluno não o faz em livros com maior frequência por dispensar o seu tempo com trocas de mensagens em redes sociais.

Gráfico 3 - Atividades realizadas nos momentos de folga



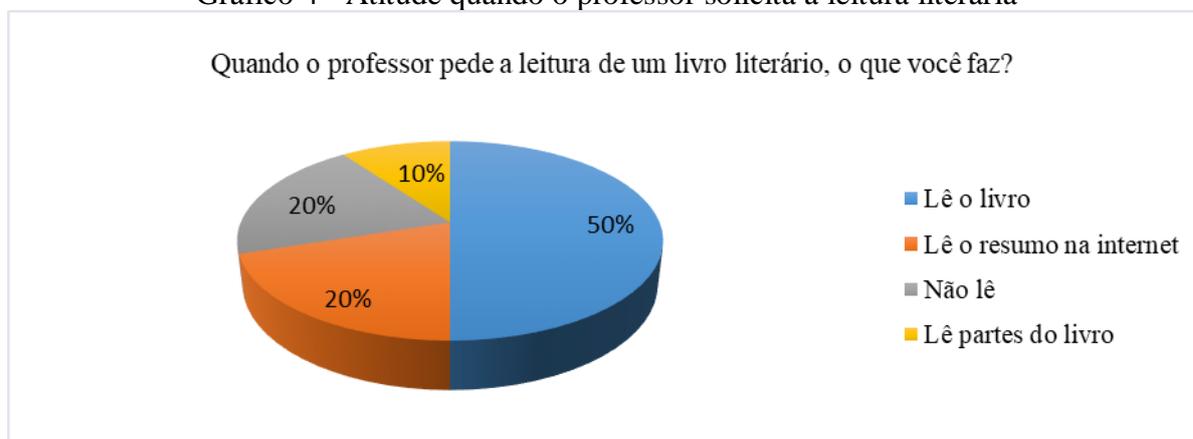
40% dos alunos pesquisados preferem trocar mensagens em redes sociais a realizarem leitura de livros, isso se constata também pela resposta relacionada à frequência da leitura. Daí a importância de repensarmos nossa prática de leitura literária utilizando, além do livro físico, os novos suportes digitais. Nesse sentido,

Educar com as novas mídias será uma revolução, se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A Internet é um novo meio de comunicação, ainda incipiente, mas que pode ajudar-nos a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e de aprender. (MORAN, 2000, p. 144)

Para isso, o professor precisa ter habilidade para lidar com essas novas tecnologias. Com essa afirmação das novas tecnologias como aliadas para o ensino da leitura literária não pretendemos substituir o livro físico. Concordamos com Aguiar e Bordini (1988), quando se referem ao livro como um instrumento que, de forma cumulativa, expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social. Ainda que tenha perdido espaço para os novos suportes digitais, continua sendo um meio de comunicação e interação importante e necessário ao contexto escolar.

No Gráfico 4, seguinte, apresentamos o resultado do questionamento feito aos alunos a respeito do que fazem quando o docente solicita que façam leitura literária.

Gráfico 4 - Atitude quando o professor solicita a leitura literária



Fonte: Dados da pesquisa.

Metade da turma realiza a leitura do livro em sua integralidade, de acordo com suas respostas apresentadas no gráfico. Empatados seguem os que leem apenas o resumo na internet (20%) e os que não leem os livros indicados pela professora (20%). Com essas respostas, podemos inferir que esse comportamento dos alunos é reforçado pela maneira como a leitura literária é tratada nos livros didáticos, de forma fragmentada. E ao lerem somente os resumos, ou não realizarem as leituras, acreditamos que parte dessa atitude está atrelada ao fato de não se sentirem motivados para essa leitura. Não foi aguçada neles a curiosidade pela leitura, sendo uma das razões que nos motivou a elaborar uma Sequência Didática Básica para

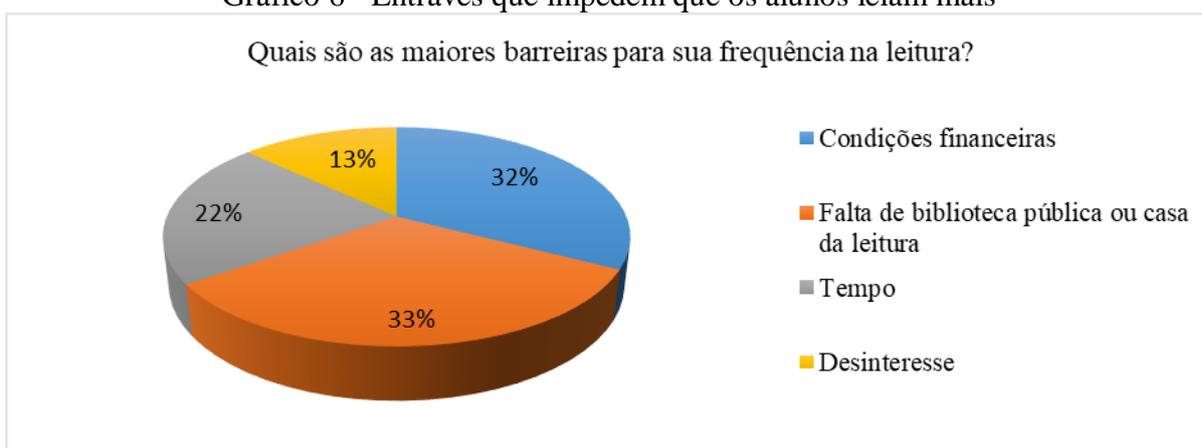
ser disponibilizada ao professor de Língua Portuguesa, visto que uma de suas etapas é a motivação. Nela, o aluno é preparado para entrar no texto, é “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais da construção da motivação” (COSSON, 2014b, p. 55). Os alunos, em seus momentos de folga, não costumam realizar leituras literárias e assumem isso ao considerar insuficiente o seu tempo dedicado à leitura (Gráfico 5), elencando também as barreiras para efetivação e maior frequência dessa leitura (Gráfico 6).

Gráfico 5 - Tempo dedicado à leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 6 - Entraves que impedem que os alunos leiam mais



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados sobre as barreiras que os impedem de realizar mais leitura, como ilustra o gráfico anterior, os alunos apontaram para a falta de biblioteca pública ou casa de leitura (33%), seguida de falta de Condições financeiras (32%). Respostas parecidas com a da professora, pois mencionou a falta de condição para comprar livro como um dos entraves que

impedem os alunos de realizarem mais leitura. Atualmente, meses após a realização do questionário, os alunos têm à sua disposição a casa da leitura. No entanto, a visitação desses alunos a esse espaço é inexistente. Ainda que não desprezamos a dificuldade financeira como um fator negativo para a formação leitora, esta não é determinante, uma vez que contam na comunidade com um local agradável para leitura e um rico acervo literário.

A seguir, no Gráfico 7, apresentamos as respostas dos estudantes quanto aos motivos que os levam a escolher um livro para leitura.

Gráfico 7 - Motivo para a escolha de um livro a ser lido



Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos respondem a essa pergunta com muita semelhança ao que responderam as pessoas na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. De acordo com os pesquisados, 52% leram algum livro literário por indicação do professor. Percebemos quão importante é o professor nesse processo de formação de leitor literário com o papel de mostrar as várias faces da literatura, especialmente o quanto pode ser prazerosa e gratificante a experiência de ler numa perspectiva de letramento literário.

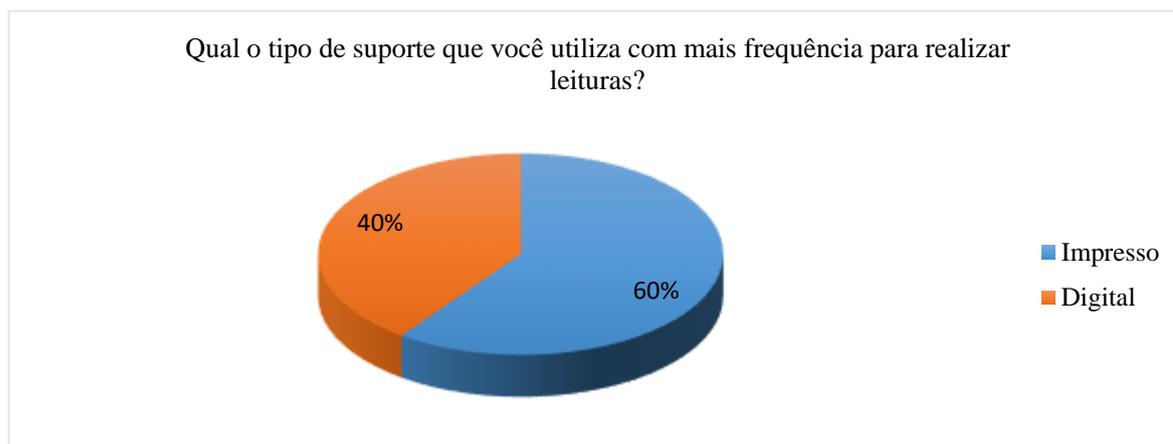
Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014b, p. 120)

Assim posto, a mediação do professor é muito importante para a consolidação da leitura no aluno. Para isso, o professor deve ser um leitor. Não é possível formar leitor se o

professor não é um leitor assíduo. É necessário o conhecimento do repertório de leitura dos docentes, suas preferências, seus suportes de leitura, para, a partir daí, incrementar outras leituras na vida do aluno, aumentando seu repertório.

O Gráfico 8 e o Quadro 18 se referem ao suporte utilizado pelos entrevistados na realização da leitura, com especificação de suas justificativas.

Gráfico 8 - Tipo de suporte utilizado para leitura



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 18 - Justificativa para a escolha do suporte para leitura

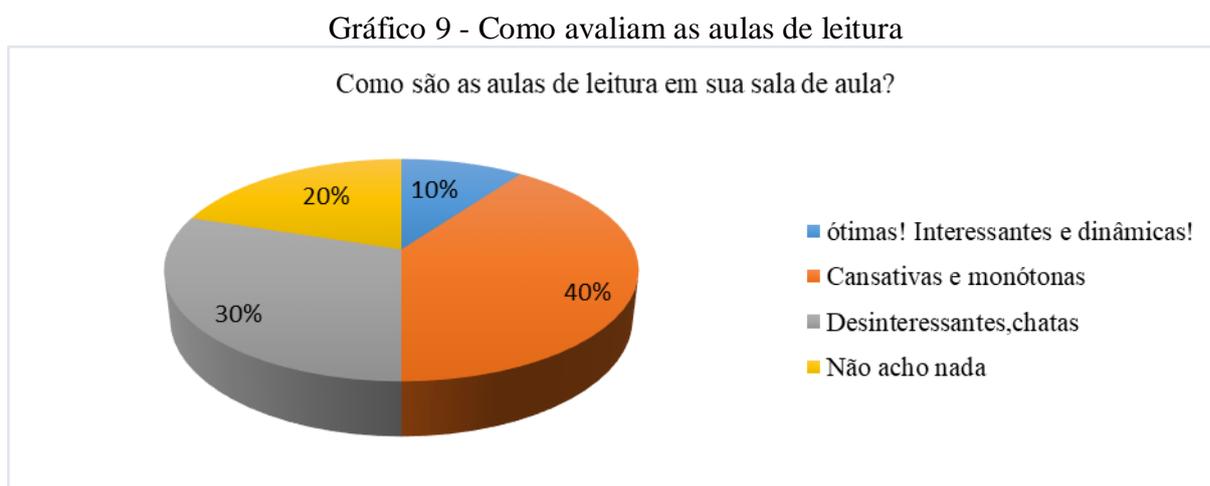
Aluno 1	É mais rápida a leitura no celular. Gosto também dos filmes sobre o livro. Assim, faço tudo no celular. A leitura e assisto os filmes.
Aluno 2	É mais divertida a leitura no celular. No livro sinto muito sono
Aluno 3	É menos cansativo porque escuto música ao mesmo tempo, quando enjoo olho uma mensagem, depois volto a ler novamente.
Aluno 4	Como não tenho dinheiro para comprar livro e tenho celular com internet, fica mais fácil a leitura.
Aluno 5	Ah! Gosto de sentir o cheirinho livro, da emoção de passar as páginas!
Aluno 6	Para mim, o livro é o melhor companheiro, levo pra onde quero. Nem todo lugar eu tenho internet.
Aluno 7	Gosto do livro porque posso tomar emprestado.
Aluno 8	Não gosto da leitura do celular porque minhas vistas ficam doendo, muito pequena as letras. O livro é maior e eu gosto muito mais.
Aluno 9	Eu não consigo imaginar minha vida sem um livro. Onde eu vou levo um comigo. O tempo passa rápido. Amo leitura de livros de literatura!
Aluno 10	Não tenho um bom celular para fazer leitura, livros eu dou sempre um jeitinho de tomar emprestado, na escola, de amigos, da professora e com a casa da leitura vai ficar mais fácil ainda.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ainda que muitos tenham preferência por leitura em suportes digitais, o livro físico continua sendo o preferido dos alunos (60%). Assim, boas indicações de livros literários, pelo professor, são de grande relevância nesse processo de formação leitora. No entanto, não basta o professor oferecer bons livros, o discente deve ser motivado para o ato da leitura, em um diálogo permanente entre o seu mundo e o mundo do outro. Cosson alerta-nos para isso:

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro [...] o bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo [...] (COSSON, 2014, p. 27).

O Gráfico 9, por sua vez, revela como os alunos avaliam as aulas de leitura:



Fonte: Dados da pesquisa.

Embora a professora tenha respondido, no questionário, que as aulas de leitura são realizadas com auxílio de dinâmicas, para a maioria dos alunos as aulas não são tão atrativas como a professora imagina ser. Ao observarmos as respostas dos alunos sobre como gostariam que fossem as aulas, como veremos no Quadro 19, à frente, podemos entender que faz parte dos alunos não gostarem das aulas, e isso se deve ao fato de a leitura literária ser sempre apresentada como obrigação e a cobrança da leitura ocorrer através de resumo. É perceptível o anseio dos alunos em dialogar com a obra, autor, professor e os outros colegas. Isso está de acordo com o que afirma Colomer (2007):

A função do ensino literário na escola pode definir-se também como a ação de ensinar o que fazer para entender um corpus de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo

ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. (COLOMER, 2007, p. 45)

Vejam, então, como os discentes acreditam que deveriam ser os momentos de leitura em sala de aula:

Quadro 19 - Como deveriam ser as aulas de leitura

Aluno 1	Gostaria de maior animação, dinâmica.
Aluno 2	Gostaria de poder escolher minhas leituras, meus livros e que não fosse cobrado o resumo, toda vez que leio
Aluno 3	Já leio pensando nas perguntas de sempre, ao final da leitura.
Aluno 4	Gostaria de discutir o livro lido, entender melhora a história, com a opinião da professora e dos colegas, que a gente falasse sobre o livro em várias aulas e não somente um resumo, onde ninguém discute o seu com o outro, seu entendimento da leitura. A história de vida do autor, sei lá! Falar mais sobre várias coisas da obra e autor, acho que falta isso.
Aluno 5	Eu acho a aula muito chata, por isso nem leio o livro todo, sei que depois só vai pedir um resumo, pego logo na internet.
Aluno 6	Me cansa! Já começa mandando ler um livro. A gente pega e ler, faz o resumo e entrega. Quando pede algo mais interessante no final, a gente até que anima mais.
Aluno 7	A gente nem fica muito animado para começar a ler, só manda a gente pegar e ler. Queria entender o porquê de ler aquele livro, entender o objetivo, entender o autor, conversar com meus colegas sobre ele, mas no fim, é sempre o bendito resumo. Mas tiveram umas indicações muito boas.
Aluno 8	Acho até que a aula não é ruim. Os livros indicados são muito bons, quando a gente lê inteiro.
Aluno 9	Nei sei dizer. Não sei muito bem quando é aula de leitura ou assunto de português. Na verdade, queria leitura que eu entendesse mais, queria me sentir parte da história.
Aluno 10	Eu amo as aulas de leitura. Gosto dos livros indicados pela professora. A leitura me faz viajar para lugares que jamais pensei existir. As aulas não são muito animadas, mas eu amo!

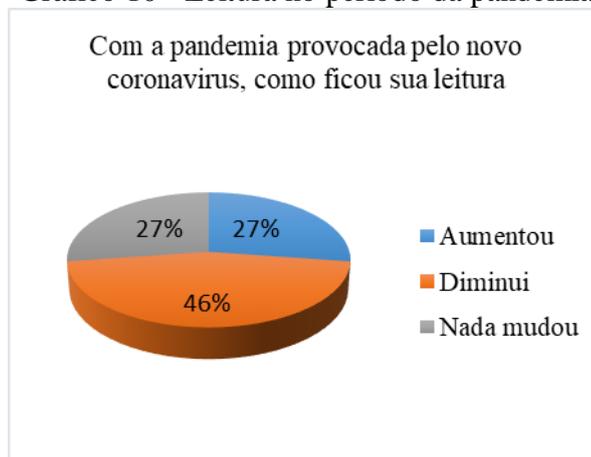
Fonte: Dados da pesquisa.

As respostas dos alunos, sobretudo dos alunos 4 e 7, motivaram-nos a criar uma proposta de intervenção em que prevalecesse o diálogo leitor-autor-texto. Que motivasse o aluno a ler o livro, que discutisse a obra e autor, antes da leitura, que o ato da leitura se desse em um diálogo constante, inclusive com outras obras, que entendessem a intertextualidade presente nos textos escolhidos, que a compreensão se desse de forma a contemplar o

letramento literário. A sequência Didática Básica nos dá subsídio para esse trabalho com a leitura literária, porque ela forma o leitor em sua plenitude (COSSON, 2014b).

Para atender esses alunos que anseiam por uma leitura significativa, prazerosa e dialógica, sugerimos à professora a apresentação das obras *Jane Eyre* e *Entre a Espada e a Rosa*, destacando a intertextualidade com o conto *Cinderela*, com o objetivo de incentivá-los, apesar de que realizar leitura literária tem sido um grande desafio neste momento pandêmico que estamos vivendo, pois são poucos os alunos que têm livros em casa; ademais, livro no Brasil é um artigo caro e como não estão tendo aulas presenciais dificilmente irão até a escola para buscar um livro. Com isso, diminui-se a quantidade de leitura por parte dos alunos, é o que retratam os Gráficos 10 e 11, a seguir.

Gráfico 10 - Leitura no período da pandemia



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11 - Se possui livros literários em casa



Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, os gráficos evidenciam que a pandemia causou prejuízo também no que se refere à leitura literária, pelo fato de não irem até a escola buscar livros, porém esse prejuízo pode ser amenizado se os alunos fizerem uso da casa da leitura. Como na época da aplicação do questionário a casa de leitura estava em construção, os alunos foram informados posteriormente sobre a inauguração desse espaço. Sobre ela os alunos responderam à seguinte pergunta: “Para você, qual a importância da casa de leitura que está sendo criada em sua comunidade?”. O Quadro 20, adiante, sintetiza as respostas dos alunos.

Quadro 20 - Importância da criação do espaço e leitura na comunidade

8 alunos	Achei muito importante a criação desse espaço porque a escola onde estudamos, o acervo literário é muito limitado. Saber que podemos contar com um espaço desse tipo em nossa comunidade é maravilhoso. Ainda mais se tiver bons livros e o espaço for aconchegante.
2 alunos	Acho interessante, mas não sei se vai ser muito frequentado porque temos muito acesso à leitura através dos nossos celulares.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os alunos consideram a casa da leitura um importante espaço para realização de leitura literária, embora uma pequena parcela ache que o espaço não será bem frequentado devido aos suportes tecnológicos a que eles têm acesso mais fácil. Não deixam de ter razão, daí a importância do mediador de leitura utilizar esses suportes também nesse espaço. Um dos principais objetivos da casa da leitura é apoiar, fortalecer e incrementar as ações pedagógicas do professor, no tocante à leitura, além de valorizar a leitura literária em seu cotidiano e proporcionar condições para que o educador faça uso coletivo dos textos escrito, promovendo o acesso ao conhecimento disponível nos livros. Mas qual a importância da leitura literária para esses alunos? O Quadro 21, adiante, revela suas respostas para essa pergunta.

Quadro 21 - Importância da leitura para o aluno

Aluno 1	Ela nos torna mais criativo, mas desinibido na hora de expressar
Aluno 2	Nossa! Quando leio, viajo por vários mundos! Através dela minha imaginação voa!
Aluno 3	As leituras dos livros literários me ajudam a escrever melhor
Aluno 4	Os livros literários fazem a gente debater as coisas do nosso cotidiano de uma forma mais leve e gostosa. Mesmo eu não lendo muito, sei de sua importância.
Aluno 5	Mesmo eu não gostando muito de ler, sei que é muito importante. Pra gente ser alguém na vida, a gente precisa ler muito.
Aluno 6	Todo mundo fala que é importante pra gente ser alguém na vida, mas eu não consigo enxergar isso não.

Aluno 7	Ela nos torna leitores mais críticos, mais observadores
Aluno 8	Ela me ensina sobre coisas que eu nem pensei que existisse. Eu viajo com a leitura.
Aluno 9	Ela nos torna pessoas mais sensíveis. Choro com os heróis, amo com as princesas!
Aluno 10	Ela é responsável por me fazer amar a leitura.

Fonte: Dados da pesquisa.

Verificamos que os alunos reconhecem a importância da leitura literária no desenvolvimento da criatividade, criticidade, imaginação e escrita, mesmo aqueles que são assumidamente leitores não assíduos. Assim, a escola deve repensar suas concepções a respeito da leitura literária em sala de aula, suas práticas pedagógicas com o texto literário, uma vez que este tipo de texto é produtivo para o trabalho de compreensão, na busca da construção de sentidos. As peculiaridades e especificidades que caracterizam o texto literário exigem do professor um planejamento mais sistematizado e rigoroso do seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a presente proposta, embasada na teoria de Cosson (2014b) acerca da Sequência Didática Básica, configura-se como possibilidade metodológica para o alcance dos resultados que almejamos para o Ensino Fundamental II, no que diz respeito ao letramento literário.

4 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA PARA O ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA E CRIAÇÃO DA CASA DA LEITURA “ELIANE DUARTE”

O modelo de Sequência Didática Básica escolhido para esta intervenção didática foi baseado no modelo proposto por Rildo Cosson (2014b) que sugere ao professor aparato metodológico, com a maior riqueza possível de detalhes. O nosso objetivo não é apresentar um modelo pronto e acabado de trabalho para ser realizado pelo professor, mas apresentar uma sequência de atividades que possa orientar para a prática do letramento literário, por considerar o leitor um sujeito de sua própria aprendizagem, ao lhe oportunizar mais do que um contato com a literatura, mas levá-lo a refletir, questionar e posicionar-se criticamente diante do texto literário. Acerca disso, Cosson (2014b) afirma que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2014b, p. 120)

Pensando nesse letramento literário, os gêneros escolhidos para a realização da intervenção desse trabalho foram as obras: *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë; porém, por estar projetada para o 9º ano do ensino fundamental, sugerimos aos alunos a leitura da versão traduzida e adaptada por Miécio Tati, por se tratar de uma adaptação para o público infanto-juvenil. Ainda, entendendo a importância de refletirmos sobre a intertextualidade presente nos textos, trabalhamos também com o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de autoria de Marina Colasanti. Ambas as obras abordam a condição de submissão e de resistência da mulher à opressão ainda presente na sociedade atual. Esse fenômeno propicia ao aluno o diálogo com diversos textos, além de contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, interpretação, compreensão e criação de sentido. Como as obras literárias são produtos de relação do homem com a história, com sua realidade, têm também relação com outros textos pré-existentes. Conforme Bakhtin:

O texto só ganha vida em contato com outro texto (contexto). Somente neste ponto de contato entre textos é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos

que esse contato é um contato dialógico entre textos... Por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas. (BAKHTIN, 1986, p. 162)

A esse fenômeno, o autor supracitado nomeou dialogismo. Em todo discurso é possível reconhecer a voz do outro que nos define, nos completa. Ao que Bakhtin chamou de dialogismo, a crítica literária Julia Kristeva (1974), na década de 60, nomeou de intertextualidade. Conforme suas concepções, o texto é um conjunto de enunciados, tomados de outros textos, que se cruzam e se relacionam. O novo texto pode reforçar ou confrontar o sentido do primeiro. Na mesma direção, Freire (2011, p. 20) afirma que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”.

Acreditamos que as obras selecionadas para a intervenção aqui proposta possibilitam a exploração da intertextualidade existente nelas, ampliando e aprimorando a competência leitora. Escrito por Charlotte Brontë, *Jane Eyre*, protagonista do livro que leva seu nome, narra em forma de diário a sua história. Menina órfã que, depois de passar a morar na casa dos tios, é maltratada por seus primos, tia e empregado. Depois da morte de seu tio, o Sr. Reed, os maus tratos e sofrimentos aumentam ainda mais. Para se livrar da menina destemida e de forte temperamento, sua tia a envia para um colégio interno que mais parecia uma prisão, um ambiente ultrarreligioso, cinzento e intolerante.

A menina estudante, de ideias revolucionárias, torna-se uma jovem professora com atitude de pessoas à frente de seu tempo. Decidida a mudar de vida, ela passa a trabalhar na mansão do Sr. Rochester, cuidando de uma garota protegida do seu patrão. Na Thornfield Hall, residência de Mr. Rochester, Jane se depara com um patrão arrogante e amargurado, porém, com a convivência, eles se apaixonam e ele a pede em casamento. No dia do casamento, no entanto, ela descobre que Rochester era casado e mantinha a sua esposa, Bertha, presa no sótão da mansão.

A loucura teria sido a causa da prisão dessa mulher. Jane foge daquele lugar com o coração partido. Trabalha como professora, longe dali. Com o passar do tempo, percebe que não consegue mais viver sem o seu grande amor, o Sr. Edward Rochester. O final da história é marcado pelo encontro de Jane e Rochester. Ambos optam pelo casamento e felicidade como nos contos de fada, vivendo felizes para sempre! É importante destacar a intertextualidade com o Conto de fadas *Cinderela*, que é uma releitura moderna de Brontë e será usado como texto auxiliar na sequência didática, com o propósito de despertar nos leitores contemporâneos o interesse pela leitura da obra clássica adaptada. Em comum as personagens

têm o sofrimento na casa de parentes, a luta, o encontro com o amor eterno e o viverem felizes para sempre.

Jane é uma heroína que ousou buscar a sua liberdade e sobrevivência e desejar mais do que aquilo que lhe apresentavam como alternativas para a vida de uma mulher, algo impensado na época em que o livro foi lançado, no século XIX, em 1847. Chamado inicialmente de *Jane Eyre, uma autobiografia*, o romance é inspirado na vida da autora, que também viveu privações ocasionadas pelos costumes machistas de sua época, e os sofrimentos de uma família com poucos recursos.

Nesse clássico de Charlotte Brontë, saboreamos a história de uma menina/mulher incomum e certamente revolucionária desde o princípio. Com um forte desejo de tomar as rédeas de sua vida, Jane contraria os costumes de sua época, nos quais as mulheres eram criadas nos moldes patriarcais, seu papel era casar-se com um homem de propriedades, constituir família e fazer parte da sociedade. Jane não aceita viver uma vida em que outras pessoas escrevem a sua história, ela escreve seu destino de acordo às suas convicções. Nessa obra clássica, foi-nos apresentada uma personagem verdadeiramente feminista, que, utilizando-se de qualidades que possui, como resiliência e inteligência, recusa-se a desempenhar um papel preestabelecido por uma sociedade patriarcal, recusa-se a ser uma dama, “bela, recatada e do lar”, dialogando com o discurso sobre a ex-primeira-dama Marcela Temer. Jane luta para sair das amarras da sociedade machista. Nesse sentido, sensibilizar os alunos para discutir as relações de gênero no passado e no presente significa promover o letramento literário, sobretudo se isto vier associado a uma questão que também é pertinente a todos os alunos, meninos ou meninas, de maneira dialógica.

Com base nas concepções de Bakhtin e Kristeva, de que o dialogismo ou intertextualidade ocorre quando um texto está inserido em outro texto preexistente, acreditamos ser pertinente a escolha de um segundo texto base para a proposta de intervenção desta pesquisa, com o intuito de estabelecer esse diálogo e levar o aluno a perceber essa relação entre os textos. A segunda obra escolhida foi o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti. A autora usa uma história de conto de fadas para fazer uma releitura mais crítica, trazendo uma análise dos papéis do homem e da mulher na sociedade.

Em *Entre a Espada e a Rosa*, a princesa, sempre obediente, aceita e segue prontamente as ordens de seu pai, até o dia em que o monarca a intima para avisar de que deverá se casar com um rei de outra região a fim de estabelecer uma aliança entre os reinos. A princesa se desespera ao se ver obrigada a se casar com um desconhecido que não ama. Aos

prantos, no silêncio do seu quarto, suplica com todas as forças que o destino livre-a daquela situação desesperadora. Ao acordar na manhã seguinte e olhar-se no espelho, viu que em seu lindo rosto havia nascido barba. Ficou feliz, pois, assim, se livraria do casamento arranjado, porém seu pai a expulsou do castelo, não poderia passar por vergonha tamanha em seu reino. A princesa deixou o reino sentindo-se aliviada porque sabia o que queria, e um casamento imposto não era um de seus desejos. A partir de então, veste-se e passa-se por homem, compra um cavalo e de reino em reino luta bravamente com sua espada. A sua renúncia, suas decisões corajosas, as vestes de batalha e o cavalo passam a ser símbolos da conquista de sua autonomia e liberdade. De reino em reino, conhece um jovem rei por quem se apaixona. Por não poder viver esse relacionamento, devido à sua aparência, novamente ela faz súplicas e no lugar das madeixas de pelos nascem rosas vermelhas perfumadas em sua face feminina. Rosa, símbolo do amor. Mas como poderia se mostrar ao príncipe com rosas em sua face? Ao longo de cinco dias, prazo estabelecido pelo rei para que se apresentasse a ele, as rosas foram despetalando, uma a uma e, no final do quinto dia, ela já tinha retomado sua aparência de antes e estava pronta para mais uma vez criar o seu destino.

Os textos base desta intervenção dialogam entre si ao trazem personagens que tentam romper com a situação de dependência à qual estão submetidas, mas ainda continuam a mercê dessa dominação. Retratam a condição de submissão e de resistência da mulher à opressão patriarcal ainda presente na sociedade atual. Tanto Jane Eyre como a princesa mostram as personagens femininas que rompem com as regras e assumem as rédeas da própria existência. A leitura literária tem aí seu papel humanizador e formador de leitores autônomos e críticos, através de práticas de letramento literário que levem os alunos a refletirem sobre as temáticas discutidas, nesse caso específico refletir sobre o papel da mulher e a valorização de seus espaços no atual contexto. Para tanto, o professor deve oportunizar tal discussão e tomar o texto literário não como pretexto, mas como elemento motivador pela qualidade e pelos sentidos que possa suscitar na leitura literária como forma de ruptura e alargamento dos horizontes de expectativas dos alunos.

A temática discutida será trabalhada de forma intertextual com outros gêneros, com outras linguagens, como música, filme, vídeos, outros contos de fadas, como *Cinderela*, *A Cartomante*, de Machado de Assis. A proposta é de que se reflita sobre a representação das personagens femininas, mostrando a mulher na literatura. Para a autora, sobretudo na escrita feminina, “a linguagem individual é transgressão, ruptura das normas, questionando o já estabelecido” (COLASANTI, 1997, p. 41).

Percebemos na obra *Jane Eyre* a escrita como ato de resistência. E assim como deve ter sido para sua criadora, a força de *Jane Eyre* reside justamente em sua determinação e coragem para resistir. A resiliência é uma característica marcante nessa obra. Ao narrar em primeira pessoa, fazendo-nos lembrar a escrita de um diário ou uma autobiografia, percebemos que esse livro é, acima de tudo, a história de uma sobrevivente.

Acreditamos que trabalhar essas leituras literárias numa perspectiva de letramento possibilita explorar a interpretação que extravase o campo superficial, levando o aluno a ler nas entrelinhas, a identificar as pistas textuais direcionadas pelos autores e a fazer inferências, desvencilhando-se do trabalho de leitura literária com o objetivo expresso de cobrar conteúdos gramaticais. Leitura como tarefas puramente escolares, como avaliação sobre o livro, ficha de leitura, roteiros de interpretação, seriam, nesse contexto, desconsiderados no trabalho a partir do texto literário, com vistas ao letramento.

Ao promover esse diálogo entre um clássico, ainda que adaptado, que é o caso de *Jane Eyre*, com o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti, podemos obter uma leitura significativa e suscitar uma análise crítica no tocante à luta da mulher por seu empoderamento. O trabalho com o clássico é válido, porque, de acordo com Calvino (1993, p. 11-12), “Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer; [...] são livros que, quanto mais pensamos conhecer por ouvir dizer, quando são lidos de fato mais se revelam novos, inesperados, inéditos”. E nisso está a importância do trabalho com o clássico, em sala de aula ou casa da leitura, a possibilidade de fazer inferências, debater, mudar de opinião a cada nova leitura, aguçar a imaginação, criar e recriar conceitos.

De acordo com Saviani (2008, p. 14), “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Dessa maneira, um clássico é uma obra que, além de retratar o seu tempo, perpassa gerações, sem deixar de ser atual. E a utilização de adaptação do clássico, nesta pesquisa, justifica-se pelo fato de ser mais acessível, por parte dos alunos, por ter uma linguagem mais adequada, aspectos e estruturas mais atraentes para a faixa etária pesquisada, por isso mais aceita pelos alunos. Machado (2002, p. 15) comunga dessa ideia quando afirma que: “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente”. Essas adaptações podem contribuir na formação do leitor literário, na perspectiva do letramento, uma vez que, no geral, são ricos em detalhes, e podem desenvolver a sensibilidade, ampliar a visão de mundo, despertar emoções e fazer refletir sobre a nossa

própria existência e ainda colaborar para a democratização da Literatura Universal. A depender de como tenha ocorrido o contato do adolescente com as adaptações dos clássicos, na idade adulta, consolidadas estratégias eficientes de leitura, o leitor fará, a releitura da história utilizando-se do texto original.

O cânone não deve ser desprezado, pois nele está a herança cultural de uma comunidade. Não se pode apoiar-se apenas na contemporaneidade dos textos, mas na atualidade das obras. Entende-se por obras literárias aquelas que independente da época de sua escrita e publicação têm significado para o leitor em seu tempo. “O letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja ele contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2014b, p. 34).

Diante do exposto, é importante destacar que, visando não somente levar os alunos a conhecerem a trama escrita por Charlotte Brontë, e os dramas e amores de Marina Colasanti, mas também consolidar ainda mais o letramento literário, a sequência didática básica proposta adiante está estruturada em quatro etapas fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme sugere Cosson (2014b). O autor ressalta que:

[...] A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2014b, p. 12)

Ainda temos na sequência didática básica os intervalos. Os intervalos são momentos em que o professor deve realizar atividades específicas variadas, com textos de diferentes gêneros que dialoguem com os textos básicos. Para essa sequência, pensamos em músicas da atualidade, textos menores de escritores renomados, como Machado de Assis, entre outros. Esses momentos dos intervalos auxiliam no processo de letramento literário. Neles, o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos, por isso são considerados diagnósticos de leitura. E, posteriormente, darão subsídio ao professor para corrigir problemas ligados ao vocabulário, à estrutura do texto. Através dos intervalos iniciam o processo de avaliação da leitura.

Os Quadros 22 e 23, a seguir, auxiliaram na melhor compreensão das etapas da sequência didática básica a ser desenvolvida na turma do 9º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 22 - Sequência Didática Básica

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA	
Público-alvo	9º ano do Ensino Fundamental
Conteúdo	Leitura Literária
Textos base	Romance <i>Jane Eyre</i> , de Charlotte Brontë, adaptação de Miécio Tati, e o Conto <i>Entre a espada e a Rosa</i> , de Marina Colasanti
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Textos literários: Livros • Filme, imagens, música, slides; • Leitura na casa da leitura; • Pesquisa no laboratório de informática; • Pesquisa na biblioteca da escola; • Atividades impressas; • Aparelho de TV e de som, projetor de slides Datashow, computadores, notebook; • Portfólio literário online.
Tempo estimado	36 horas/aula
Avaliação	O processo avaliativo dessa Sequência Didática Básica será de forma contínua. Com intervenção do professor/mediador quando for necessário, de forma a promover o amadurecimento de leitura literária nos alunos.

Fonte: Produção da Pesquisa.

Quadro 23 - Etapas da Sequência Didática Básica

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO	
Definição	Momento em que o professor levanta questionamentos, posicionamento e outros aspectos relacionados ao texto a ser estudado, “O sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014b, p. 54).
Objetivo	Motivar o aluno para o primeiro contato com os textos <i>Jane Eyre</i> , de Charlotte Brontë (Adaptação de Miécio Tati), e <i>Entre a Espada e a Rosa</i> , de Mariana Colasanti, despertando e incentivando o interesse

	pela leitura literária.
Tempo estimado	3 horas/aula
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização de cenários com temáticas das obras a serem lidas; • Exibição de imagens representativas de mulheres de vários tempos; • Questionamentos orais acerca das mulheres das imagens; • Leitura e análise do poema <i>Mulher Fenomenal</i>, de Mário Quintana; • Leitura, audição e análise das músicas: <i>Desconstruindo Amélia</i>, de Pitty; <i>Maria Maria</i>, de Milton Nascimento; <i>100% Feminista</i>, de Mc Carol e Karol Conka; • Socialização das impressões dos alunos sobre o conteúdo das músicas; • Produção de um cartaz com frases e ilustrações dos alunos sobre o tema: o papel da mulher na sociedade.

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO	
Definição	Esse é momento em que as obras e autores são apresentados aos leitores. O professor deverá evitar fazer a síntese da história e fornecer somente informações básicas sobre a obra para que o aluno não perca o interesse nas descobertas no processo de leitura. “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2014b, p. 57).
Objetivo	Apresentar um pouco da vida e obra das escritoras Charlotte Brontë e Marina Colasanti, ressaltando sua importância na literatura.
Tempo estimado	2 horas/aula
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das obras e das autoras, utilizando suas biografias e imagens; • Condução dos alunos ao laboratório de informática para realização de pesquisa sobre as autoras; • Apresentação de elementos paratextuais de <i>Jane Eyre</i>: capa, contracapa, lombada. Título, prefácio, glossário orelhas,

	<p>dados biográficos e bibliografias;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explanação sobre a estrutura do conto <i>Entre a Espada e a Rosa</i>;
--	---

3ª ETAPA: LEITURA	
Definição	<p>É a etapa em que os alunos realizam as leituras propostas. É de fundamental importância o acompanhamento do professor, não como punição ou verificação se a obra está realmente sendo lida, mas para auxiliar os alunos em um direcionamento. É considerada o centro da sequência didática. Nela existem os intervalos que servem para analisar o caminho dialogante da intertextualidade nas obras. É um momento para conversar sobre a história, uma oportunidade para que o aluno possa elencar eventuais dúvidas. Como afirma Cosson (2014b, p. 62):</p> <p style="text-align: right;">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.</p>
Objetivo	Realizar leitura das obras em sua integralidade, de forma prazerosa.
Tempo estimado	8 horas/aula
Leitura 1: Conto <i>Entre a Espada e a Rosa</i> , de Marina Colasanti	O conto é um texto mais curto, assim, a sugestão é que sua leitura seja feita na sala de aula de maneira compartilhada.
Leitura 2: Romance <i>Jane Eyre</i> , de Charlote Brontë (Adaptação de Miécio Táci)	O Romance, adaptado por Miécio Táci contém 166 páginas. Por se tratar de um texto mais longo, sugerimos que sua leitura seja feita na escola, biblioteca e em casa, paralelamente.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer com os alunos os dias para a realização das leituras literárias. Combinar que uma parte será realizada de

	<p>forma compartilhada na escola – sala de aula ou biblioteca – e outra parte em casa ou casa da leitura. As páginas que serão lidas em casa, serão debatidas na sala de aula, na aula seguinte, com questionamentos e debates, a fim de promover as inferências;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Arrumar a sala com algumas características que resgatem algumas temáticas das obras a serem lidas. • Criar um final para o conto <i>Entre a Espada e a Rosa</i>.
--	---

1º INTERVALO DE LEITURA	
Definição	<p>Cosson (2014b) orienta-nos a trabalhar a leitura de textos diversificados para que percebam que o texto literário dialoga com outros gêneros, produzindo um enriquecimento cultural ao alunado. O dialogismo com os outros textos se dará de maneira comparativa, sem deixar de lado os textos principais da Sequência Didática Básica. Eles devem servir para enriquecer os momentos de discussão sobre o livro lido e fazer com que os alunos reflitam sobre os fatos narrados no romance e conto. “Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno” (COSSON, 2014b, p. 64).</p>
Texto: Conto	Entre a Espada e a Rosa
Tempo estimado	4 horas/aula
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a estrutura, estética e peculiaridades dos contos de fada; • Debater o papel da mulher na sociedade antiga e contemporânea.
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Debate a respeito dos comportamentos das princesas dos contos que os alunos conhecem; • Conversa sobre os padrões comportamentais dos príncipes e pais das princesas; • Leitura e análise do Conto <i>Cinderela</i>, versão de Charles Perrault, de 1697.

	<ul style="list-style-type: none"> • Debate acerca das semelhanças e diferenças entre as princesas de <i>Cinderela</i> e a princesa de <i>Entre a Espada e a Rosa</i>; • Debate sobre a característica emancipadora da princesa do conto <i>Entre a Espada e a Rosa</i>, uma mulher à frente do seu tempo; • Discussão sobre o papel da mulher na sociedade atual; • Estudo sobre a estrutura de um conto de fadas: introdução, desenvolvimento, clímax e conclusão; • Produção de um conto coletivo, abordando a temática: o papel da mulher na sociedade atual; • Exposição do conto no mural da escola e redes sociais da turma do 9º ano.
--	---

2º INTERVALO DE LEITURA	
Texto: Romance	Jane Eyre
Tempo estimado	5 horas/aula
Objetivos	Analisar o retrato emancipador e empoderado da personagem <i>Jane Eyre</i> dentro do contexto patriarcal da primeira metade do século XIX na Inglaterra.
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo dos elementos estruturais de um romance; • Promoção de um olhar direcionado para <i>Jane Eyre</i>, personagem de mesmo nome do livro; • Leitura e análise do conto de fada <i>A Bela e A Fera</i>; • Estabelecimento de relações entre o enredo de <i>Jane Eyre</i> com o enredo do conto de fada <i>A Bela e A Fera</i>. • Debate das principais características do Clássico <i>Jane Eyre</i>; • Debate sobre o papel da mulher na sociedade através de muita resiliência e empoderamento; • Produção de um poema sobre a temática trabalhada.

3º INTERVALO DE LEITURA

Texto: Conto e Romance	<i>Entre a Espada e a Rosa e Jane Eyre</i> Após a leitura integral das obras
Tempo estimado	6 horas/aula
Objetivos	Estudar a intextualidade entre as obras
Atividades	<ul style="list-style-type: none"> • Debate sobre o dialogismo presente entre as obras; • Exibição e análise da versão fílmica de <i>Jane Eyre</i>; • Análise comparativa entre a obra literária e a versão fílmica de <i>Jane Eyre</i>; • Listagem das características comuns e divergentes entre o livro e o filme, em slides; • Listagem de semelhanças e divergências entre <i>Jane Eyre</i> e <i>Entre a Espada e a Rosa</i>; • Questionamentos orais; • Produção de uma peça teatral, baseada nas obras e apresentação no pátio da escola ou no pátio da casa da leitura.

4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO	
Definição	A interpretação é a etapa em que os indivíduos, fazendo inferências, podem “chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014, p. 64).
Texto	4 horas/aula
Tempo estimado	Efetivar o processo de leitura
Objetivos	Objetos para os cenários, papel, cartazes

Fonte: Produção da Pesquisa.

4.1 Descrição das propostas de intervenção

As sugestões de propostas aqui apresentadas como produtos desta pesquisa procuram atender a uma necessidade, em nossa opinião, urgente e importante, a formação do leitor literário no Ensino Fundamental II. Entendendo a importância da literatura como um instrumento no processo de formação leitora. De acordo com a BNCC:

Dentro da área das linguagens, portanto, uma das maiores mudanças apresentadas e que vem ao encontro a essa problemática, está na ênfase no ensino da literatura, considerando-se o pressuposto de que o texto é uma prática social, tornando-se a centralidade no processo de formação dos sujeitos (BRASIL, 2016, p. 92).

Dáí a relevância do ensino da literatura, a formação integral do sujeito. O texto como poderosa ferramenta de prática social. Diante disso, apresentaremos duas propostas de produtos. A primeira proposta é uma sequência didática básica direcionada aos professores de Língua Portuguesa, para ser aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental. Sugerimos a leitura intertextual do Romance *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, adaptação de Miércio Tati, e do conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti. Para a realização dessa intertextualidade, optamos pelo modelo de sequência didática básica proposta por Cosson (2014), como caminho metodológico para a realização da atividade. Optar por uma sequência didática visa tratar a leitura não somente como decodificação de signos, mas abrir caminhos para o letramento literário do aluno. Acreditamos que os textos base escolhidos promovem esse letramento, uma vez que levam os alunos a refletirem sobre o papel da mulher na sociedade. O papel do professor mediador é imprescindível para o êxito dessa proposta. Cabe a ele refletir, dialogar com seus alunos, durante o processo, fazer intervenções, quando necessário, mudar o percurso, quando julgarem ser o melhor para o bom andamento da intervenção.

O segundo produto desta pesquisa é a criação da casa da leitura na comunidade onde está inserida a escola pesquisada. Esse espaço configura-se como um local muito propício para a realização de leitura na perspectiva do letramento literário, uma vez que conta com um bom acervo literário, 539 obras, inicialmente. No entanto, sabemos que o livro por si só raramente forma leitores. Julgamos ser necessário um mediador de leitura que entenda a proposta de fazê-la de forma dialógica. Por essa razão, as pesquisadoras que relatam a atividade proposta também são mediadoras nesse espaço. A sequência didática proposta ao professor será estendida a esse local, a casa da leitura. Local onde educador e educando possam construir conhecimentos a partir de leituras de clássicos, adaptações dessas obras e leitura de best-sellers. Local onde alunos possam fazer inferências, descobrir e redescobrir histórias. Nesse contexto, “o pensar do educador só ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (FREIRE, 1987, p. 62).

Acreditamos que a literatura precisa ser presença constante na escola e na casa da leitura, no Ensino Fundamental II, para que, assim, o aluno possa desenvolver não só o gosto

pela literatura, como também usufruir de todas as possibilidades que essa manifestação cultural e artística possa lhe oferecer.

4.1.1 Introdução

A presente proposta de intervenção é parte obrigatória da Dissertação do Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), programa de pós-graduação *stricto sensu*, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na cidade de Caetité. O programa é reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Elaboramos uma Sequência Didática Básica, com promoção ao diálogo entre os textos literários *Jane Eyre*, romance canônico de Charlotte Brontë, adaptado por Miécio Táci, e *Entre a Espada e a Rosa*, conto de Marina Colasanti. Por meio da leitura, exercemos o papel dialógico, utilizamos diversas vozes sociais, do discurso do outro, que futuramente passarão a fazer parte de nosso discurso. Assim, a leitura, em Bakhtin (2000), pode direcionar o leitor a espaços e dimensões nunca vistos e até jamais pensados que existissem.

Assim, sugerimos atividades que consolidem a formação do leitor literário na perspectiva do letramento e em sua função humanizadora. Julgamos ser urgente e necessária, a discussão sobre um ensino de leitura literária que estimule o prazer e tenha significação na vida dos estudantes, por presenciarmos, em nosso contexto escolar, imposições de leituras que são muitas vezes responsáveis pelo desinteresse dos alunos em realizar leituras.

Depois, falta a uns e a outros uma maneira de ensinar que, rompendo o círculo da reprodução ou da permissividade, permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não nas informações das disciplinas que ajudam a construir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (COSSON, 2006, p. 23)

Assim posto, destacamos o tratamento do ensino da literatura literária de maneira diferenciada daquela com a qual a escola está acostumada a trabalhar, a literatura didática, vista apenas como uma disciplina, contribuindo para o distanciamento dos alunos do Ensino Fundamental II, em relação à leitura, sobretudo a leitura literária. Um dos motivos desse distanciamento atribuímos a não inclusão dos suportes digitais nas aulas de leitura literária,

[...] é fundamental lembrar que nenhum texto existe fora do suporte que lhe confere legibilidade; qualquer compreensão de um texto, não importa de que tipo depende das formas com as quais ele chega até o seu leitor” (CHARTIER, 2002, p. 220). Neste estudo, a concebemos como uma arte feita de palavras, com possibilidades de interação entre autor-texto-leitor capaz de conduzi-lo a mundos imaginários, pelo viés do prazer. De acordo com Cosson (2014, p. 29),

O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância.

Nesse contexto, o letramento literário surge como uma possibilidade real de ampliação e fortalecimento da educação literária. Kleiman (2008) elucida que “[...] o letramento implica ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais” (KLEIMAN, 2008, p. 56-57). É uma prática educativa que promove a liberdade, autonomia conhecimento e prazer em ler. É responsabilidade da escola dar condições ao aluno para que possa vivenciá-lo em sua plenitude. Convictos de que nós, professores de Língua Portuguesa, devemos oportunizar uma formação de leitores literários na perspectiva de letramento, uma leitura como prática social, elaboramos uma proposta de intervenção como forma de instrumentalizar os docentes do 9º ano para a utilização do texto literário em sala de aula e casa da leitura.

No entanto, conhecendo a escola e a comunidade onde ela está inserida e sabendo da carência de acervo literário, criamos uma casa da leitura para acesso e empréstimo dos livros aos seus usuários. Porém, mais que emprestar livros, o ambiente, através de ações do mediador de leitura, deve dinamizar seu acervo literário, promover ações culturais, acolher a comunidade e vincular afetivamente os leitores àquele espaço. Recentemente, a pesquisa *Retratos da Leitura do Brasil* (2020) mostrou que a presença de uma biblioteca é um dos fatores que colaboram para melhora nos índices de aprendizagem em português e matemática de alunos de escolas públicas. Dessa forma, a casa da leitura configura-se como segundo produto desta pesquisa.

4.1.2 Objetivos

De maneira geral, estabelecemos dois objetivos principais:

- Incentivar o interesse pela leitura literária com vista a formar leitores autônomos e críticos;
- Criar a casa da leitura “Eliane Duarte”, para que seja um local agradável à leitura e disseminação de cultura.

Especificamente, por sua vez, propusemos os seguintes objetivos:

- Ampliar os horizontes de conhecimento dos alunos, através da análise comparativa das obras *Jane Eyre* e *Entre a Espada e a Rosa* e outros textos sugeridos;
- Incentivar a leitura integral das obras literárias, para romper com a proposta fragmentada dos Livros Didático;
- Criar espaços de dizibilidade e disseminação das vozes de meninos e meninas, sujeitos desta pesquisa;
- Estimular a formação da consciência livre de estereótipos e preconceitos contra a mulher;
- Realizar escritas literárias, análises críticas das leituras;
- Incentivar a visitação e uso adequado da casa da leitura, criada a partir desta pesquisa.

Justificativa

Diante dos resultados de pesquisas que revelaram que o brasileiro lê pouco, ou não lê, elaboramos duas propostas de intervenção que visam contribuir na formação do leitor literário. Tanto a Sequência Didática Básica como a casa da leitura fomentam o trabalho voltado para a leitura de textos literários com vista a contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos em diferentes aspectos que começam no artístico e cultural e se estendem pelo social, político, cognitivo e sensorial, diferentemente das propostas de leitura do Livro Didático, que têm o objetivo de responder a um questionário ao final de cada leitura. Nestas propostas de intervenção, direcionamos a sequência Didática Básica ao professor de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental com textos literários que dialogam entre si no que se refere ao empoderamento feminino. Além de despertar o gosto da leitura nos alunos, o

diálogo entre *Jane Eyre* e *Entre a Espada e a Rosa* pode propiciar autonomia e criticidade ao aluno-leitor. E, nesse processo, o professor tem o importante papel de mostrar o quão gratificante pode ser a experiência da leitura. Tão importante quanto formar leitores competentes é o desafio de sensibilizá-los para a grandeza do ato de ler.

Sequência Didática Básica de leitura literária

CARTA AO PROFESSOR

Caro(a) professor(a),

A presente proposta de intervenção promove o diálogo entre o Romance *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, adaptação de Miécio Táci, e o conto *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti, com o intuito de contribuir na formação de leitor literário dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

As atividades sugeridas estão organizadas de acordo ao modelo de sequência didática de Rildo Cosson (2014), que é estruturada em quatro etapas, a saber: *motivação, introdução, leitura e interpretação*, com vista à consolidação do letramento literário. Essas atividades, além de contribuir para a formação do leitor, buscam estimular o diálogo entre aluno-texto-autor, e oportunizar aos estudantes o ensino da leitura literária sem a preocupação de ensinar gramática normativa, conteúdos ortográficos, ou análise linguística.

Enfatizamos a importância de metodologia direcionada ao ensino da leitura literária, por acreditarmos que através da literatura entramos em contato com outros mundos, outras opiniões, outras visões. Ela traz ricas experiências a quem tem a oportunidade de estar em contato com diversos textos literários, e é papel da escola oportunizar esse contato e esse conhecimento literário aos alunos. Seu papel, prezado professor, junto aos alunos, é de grande importância como mediador das atividades da Sequência Didática Básica. Esperamos que ela seja motivadora no processo de formação do leitor literário.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA BÁSICA DE LEITURA LITERÁRIA

Textos: *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, adaptação de Miécio Táci, e *Entre a Rosa e Espada*, de Marina Colasanti.

Objetivo Geral: Incentivar o gosto pela leitura de textos literários com vista a formar leitores autônomos e críticos

Conteúdo: Leitura literária

Público-alvo: 9º ano do Ensino Fundamental

Tempo estimado: 32 horas/aula

Avaliação: O processo avaliativo dessa Sequência Didática Básica será de forma contínua. Com intervenção do professor/mediador quando for necessário, de forma a promover o amadurecimento de leitura literária nos alunos.

1ª ETAPA: MOTIVAÇÃO	
Definição	Momento em que o professor levanta questionamentos, posicionamento e outros aspectos relacionados ao texto a ser estudado, “O sucesso inicial do encontro do autor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014b, p. 54).
Objetivo	Motivar o aluno para o primeiro contato com os textos <i>Jane Eyre</i> , de Charlotte Brontë (Adaptação de Miécio Tati) e <i>Entre a Espada e a Rosa</i> , de Mariana Colasanti, despertando e incentivando o interesse pela leitura literária.
Tempo	4 horas/aula
Recursos	Textos e atividades impressas, projetor de slides, aparelho de som, notebook, papel metro, lápis, pilotos, quadro branco, hidrocor, tesoura, cola, livros, objetos para caracterização do cenário.

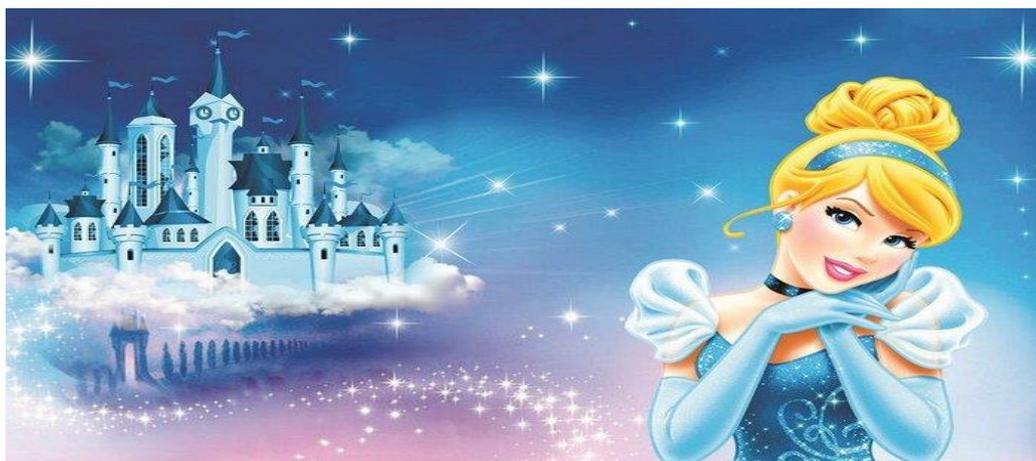
Momento 1

Professor (a),

Inicie essa primeira etapa apresentado aos alunos imagens de mulheres representativas do Brasil, seja na música, literatura ou outra forma de cultura. Mostre também, em slides, imagens de princesas de contos de fadas. Indague sobre as impressões que eles têm a respeito das imagens. As imagens visuais fazem parte da nossa comunicação.

Sugerimos as imagens (Figuras 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10), a seguir:

Figura 3 - Imagem com representação da Cinderela



Fonte: Site Notibras³.

Figura 4 - Imagem com representação da Bela e a Fera



Fonte: Site Gazeta do povo⁴.

Figura 5 - Ilustração do texto Entre a espada e a rosa (Marina Colasante)



Fonte: Blog Só atividades⁵.

³ Disponível em: <https://www.notibras.com/site/cinderela-veja-bem-e-uma-bela-licao-de-vida>

⁴ Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/viver-bem/comportamento/5-licoes-que-podemos-aprender-com-a-bela-e-a-fera/>

Figura 6 - Marina Colasanti em Portal Escritas



Fonte: Portal Escritas⁶.

Figura 7 - Imagem de Marielle Franco



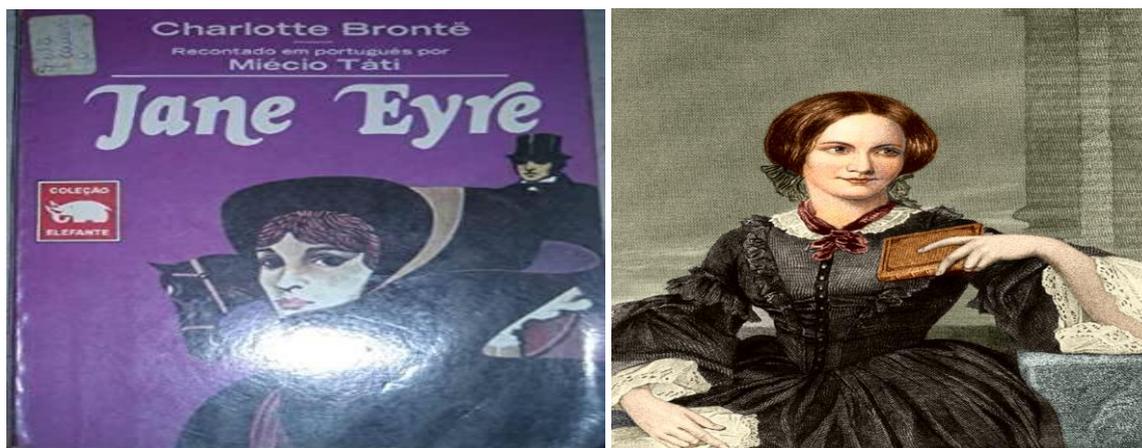
Fonte: Blog Valdiney Passos⁷.

⁵ Disponível em: <http://atividadeslinguaportuguesa.blogspot.com/2015/07/entre-espada-e-rosa-marina-colasanti.html>

⁶ Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/marina-colasanti>

⁷ Disponível em: <https://www.waldineypassos.com.br/amanhecer-por-mariele-e-anderson/>

Figura 8 - Livro de Charlotte Brontë e pintura retratando-a



Fonte: Site Goodreads⁸ (livro) e Blog Pedra azul Editora⁹ (pintura).

Figura 9 - Mulheres brasileiras que se destacaram na história



Fonte: Site Mensagens com amor¹⁰.

⁸ Disponível em: <https://www.goodreads.com/book/show/53263469-jane-eyre>

⁹ Disponível em: <https://blog.pedrazuleditora.com.br/charlotte-bronte/>

¹⁰ Disponível em: <https://www.mensagenscomamor.com/mulheres-brasileiras-fizeram-historia>

Figura 10 - Mulheres brasileiras que fizeram história



Fonte: Site Toda Matéria¹¹.

Após a exibição das imagens, motive os alunos a darem as suas opiniões, seguindo os questionamentos:

- 1) Quais mulheres retratadas nas imagens vocês conhecem? Contem um pouco de suas histórias, caso reconheçam-nas.
- 2) O que essas mulheres representam para o Brasil?
- 3) Em sua opinião, estão faltando mulheres que deveriam estar representadas nas imagens e não estão? Quais e por quê?
- 4) Quais características das mulheres brasileiras geralmente são mais evidenciadas nas mídias? Qual sua opinião sobre isso?
- 5) Nas imagens, destaco duas obras com suas escritoras, são elas: *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, e *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti. O que você sabe sobre essas obras e autoras?
- 6) Para você, qual o papel da mulher na sociedade?

¹¹ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/mulheres-que-fizeram-a-historia-do-brasil/>

Caso julgue necessário, faça outras indagações. Estimule a interação dos alunos com as imagens. Ao falar sobre as obras e autoras que compõem os textos bases desta sequência, faça de maneira bem sucinta, pois na etapa de introdução serão apresentadas com maiores detalhes.

Momento 2

Distribua o seguinte poema para os alunos realizarem a leitura:

Mulher fenomenal¹²

(Mário Quintana)

Aos 3 anos

Ela olha pra si mesma, e vê uma rainha.

Aos 8 anos

Ela olha pra si mesma, e vê Cinderela.

Aos 15 anos

Ela olha pra si mesma, vê uma bruxa e diz:

- “Mãe, eu não posso ir pra escola desse jeito!”

Aos 20 anos

Ela olha pra si mesma, e se vê:

“muito gorda/muito magra, muito alta/muito baixa,
com cabelo muito liso/muito encaracolado”,
mas decide que vai sair assim mesmo...

Aos 25 anos

Ela olha pra si mesma e se vê:

“muito gorda/muito magra, muito alta/muito baixa,
com cabelo muito liso/muito encaracolado”,
mas decide que agora não há tempo
para consertar essas coisas.
Então, sai assim mesmo...

Aos 30 anos

Ela olha pra si mesma e se vê:

“muito gorda/muito magra, muito alta/muito baixa,
com cabelo muito liso/muito encaracolado”, mas diz:
“sou uma boa pessoa” e sai mesmo assim...

¹² Retirado de: <https://www.facebook.com/sosinversos/posts/473452002816935/>

Aos 35 anos
Ela olha pra si mesma e se vê como é.
Sai e vai para onde ela bem entender...

Aos 40 anos
Ela olha pra si mesma e se lembra de todas
pessoas que não podem mais se olhar no espelho.
Sai de casa e conquista o mundo...

Aos 50 anos
Ela olha pra si mesma e vê sabedoria, risos, habilidades...
sai para o mundo e aproveita a vida...

Aos 60 anos
Ela não se incomoda mais em se olhar.
Põe simplesmente um CHAPÉU VIOLETA
e vai se divertir com o mundo.
Talvez devêssemos por esse CHAPÉU VIOLETA mais cedo!

Organize uma roda de leitura compartilhada e faça os seguintes questionamentos:

- 1) Quais as fases da vida de mulher retratadas por Mário Quintana?
- 2) Em qual fase você se vê?
- 3) Qual a fase mais bonita, em sua opinião? Por quê?
- 4) Você concorda com a visão que o eu lírico tem sobre cada fase da mulher? Por quê?

Momento 3

Através de projetor de imagens, projete o vídeo da música *Desconstruindo Amélia*, de Pitty. Faça uma análise crítica da música, pedindo aos alunos que retomem os textos estudados anteriormente na sequência didática e façam uma comparação entre eles, oralmente.

Desconstruindo Amélia¹³

Pitty

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar

¹³ Disponível em: Fonte: <https://www.letras.mus.br/pitty/1524312/>

Filho dorme, ela arruma o uniforme
 Tudo pronto pra quando despertar
 O ensejo a fez tão prendada
 Ela foi educada pra cuidar e servir
 De costume, esquecia-se dela
 Sempre a última a sair
 Disfarça e segue em frente todo dia até cansar
 E eis que de repente ela resolve então mudar
 Vira a mesa, assume o jogo, faz questão de se cuidar
 Nem serva, nem objeto, já não quer ser o outro
 Hoje ela é um também
 A despeito de tanto mestrado
 Ganha menos que o namorado
 E não entende o porquê
 Tem talento de equilibrista
 Ela é muitas, se você quer saber
 Hoje aos 30 é melhor que aos 18
 Nem Balzac poderia prever
 Depois do lar, do trabalho e dos filhos
 Ainda vai pra night ferver
 Disfarça e segue em frente todo dia até cansar
 E eis

Momento 4

Divida a turma em duas equipes. Distribua a uma equipe a letra da música *100% Feminista*, de MC Carol e Carol Conká, e para a outra distribua a letra da música *Maria, Maria*, de Milton Nascimento.

<p>100% Feminista MC Carol e Carol Conká Presenciei tudo isso dentro da minha família Mulher com olho roxo, espancada todo dia Eu tinha uns cinco anos, mas já entendia Que mulher apanha se não fizer comida Mulher oprimida, sem voz, obediente Quando eu crescer, eu vou ser diferente Eu cresci Prazer, Carol bandida Represento as mulheres, 100% feminista Eu cresci Prazer, Carol bandida Represento as mulheres, 100% feminista Represento Aqualtune, represento Carolina Represento Dandara e Chica da Silva Sou mulher, sou negra, meu cabelo é duro</p>	<p>Maria, Maria Milton Nascimento Maria, Maria, é um dom, uma certa magia Uma força que nos alerta Uma mulher que merece viver e amar Como outra qualquer do planeta Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor É a dose mais forte e lenta De uma gente que ri quando deve chorar E não vive, apenas aguenta Mas é preciso ter força, é preciso ter raça É preciso ter gana sempre Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria Mistura a dor e a alegria Mas é preciso ter manha, é preciso ter</p>
--	---

<p>Forte, autoritária e às vezes frágil, eu assumo Minha fragilidade não diminui minha força Eu que mando nessa porra, eu não vou lavar a louça Sou mulher independente não aceito opressão Abaixa sua voz, abaixa sua mão Mais respeito Sou mulher destemida, minha marra vem do gueto Se tavam querendo peso, então toma esse dueto Desde pequenas aprendemos que silêncio não soluciona Que a revolta vem à tona, pois a justiça não funciona Me ensinaram que éramos insuficientes Discordei, pra ser ouvida, o grito tem que ser potente Eu cresci Represento as mulheres, 100% feminista Represento Nina, Elza, Dona Celestina Represento Zeferina, Frida, Dona Brasilina Tentam nos confundir, distorcem tudo o que eu sei Século XXI e ainda querem nos limitar com novas leis A falta de informação enfraquece a mente Tô no mar crescente porque eu faço diferente Eu cresci Prazer, Carol bandida Represento as mulheres, 100% feminista Eu cresci Prazer, Karol bandida Represento as mulheres, 100% feminista</p>	<p>graça É preciso ter sonho sempre Quem traz na pele essa marca possui A estranha mania de ter fé na vida Mas é preciso ter força, é preciso ter raça É preciso ter gana sempre Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria Mistura a dor e a alegria Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça É preciso ter sonho sempre Quem traz na pele essa marca possui A estranha mania de ter fé na vida</p>
--	---

Fonte: Site Letras¹⁴.

Após leitura e audição das músicas, cada equipe explanará sobre a impressão que teve da música.

Importante pontuar que a música *Maria, Maria* virou hino do movimento feminista ao ser interpretada por Elis Regina. A música relata a vida de uma mulher trabalhadora e guerreira, que tem ideais e dificuldades, e que mesmo assim não desanima, tem fé na vida para alcançar seus desejos, sonhos e objetivos. O nome “Maria” é um nome popular brasileiro e entende-se que o autor se refere a todas as mulheres brasileiras batalhadoras.

¹⁴ Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/rita-lee/68824/>

E a música “100% feminista” retrata a realidade da violência doméstica sofrida por muitas mulheres brasileiras. Cita o movimento feminista como promotor do empoderamento e responsável por tirar muitas mulheres dessa situação de violência e subalternidade.

A partir desses comentários torna-se relevante promover um debate entre as duas equipes, mostrando o que as mulheres das músicas têm em comum e em que se divergem. Afinal, todo texto é fruto do diálogo com outro (BAKHTIN, 2003).

Momento 5

Para encerramento desta etapa, elabore com os alunos um mural com a temática: O papel da mulher na sociedade. Exponha o mural no pátio da escola e divulgue-o nas redes sociais da escola e da turma do 9º ano.

2ª ETAPA: INTRODUÇÃO	
Definição	Esse é momento em que as obras e autores são apresentados aos leitores. O professor deverá evitar fazer a síntese da história e fornecer somente informações básicas sobre a obra para que o aluno não perca o interesse nas descobertas no processo de leitura. “Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra” (COSSON, 2014b, p. 57).
Objetivo	Apresentar um pouco da vida e obra das escritoras Charlotte Brontë e Marina Colasanti, ressaltando sua importância na literatura.
Tempo estimado	2 horas/aula
Recursos	Livro, notebook, projetor de slides.



Marina Colasanti



Charlotte Brontë

Momento 1

Comece esta etapa fazendo a apresentação das autoras e das obras, através do projetor de slides. Seja breve na apresentação, para não tirar do aluno a curiosidade e desejo de ler as obras. Estimule os alunos para que falem tudo que sabem sobre as obras e autores, valorize os conhecimentos prévios do seu aluno, isso torna a leitura mais significativa. Dessa maneira, Libâneo (1998, p. 29) afirma que o professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz para a sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar.

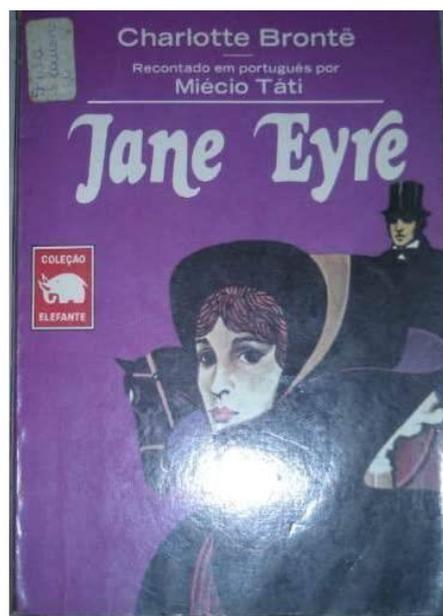
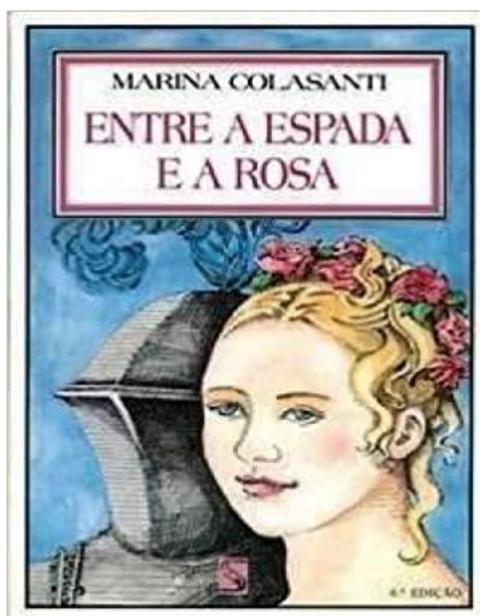
Os elementos paratextuais de *Jane Eyre*, tais como capa, contracapa, lombada, título, prefácio, glossário, orelhas, dados biográficos e bibliografias, devem ser lidos e explorados. Alguns questionamentos irão auxiliar na exploração durante as apresentações, quais sejam:

- 1) Vocês conhecem ou já ouviram falar desses autores? E das obras apresentadas?
- 2) Em caso afirmativo, digam o que sabem sobre eles.
- 3) Vocês sabem quais temas eles costumam abordar em suas obras?
- 4) Vocês conhecem outras obras desses autores? Se sim, quais?
- 5) Quais as principais semelhanças entre esses autores?

3ª ETAPA: LEITURA

Definição	<p>É a etapa em que os alunos realizam as leituras propostas. É de fundamental importância o acompanhamento do professor, não como punição ou verificação se a obra está realmente sendo lida, mas para auxiliar e direcionar os alunos a uma leitura crítica e significativa. É considerada o centro da sequência didática. Nela existem os intervalos que servem para analisar o caminho dialogizante da intertextualidade nas obras. É um momento para conversar sobre a história, uma oportunidade para que o aluno possa elencar eventuais dúvidas. Como afirma Cosson (2014, p. 62):</p> <p style="text-align: right;">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,</p>
-----------	--

	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.
Objetivo	Realizar leitura das obras em sua integralidade, de forma prazerosa.
Tempo estimado	8 horas/aula
Recursos	Livros, textos e atividades impressas, notebook, projetor de slides.



Momento 1

Professor (a),

Inicie este momento pela leitura do conto *Entre a Espada e a Rosa*. Por ser um texto curto, a sugestão é que seja realizada a leitura em sala de aula. Para uma leitura mais dinâmica, sugerimos que escolha os alunos para representarem os personagens do conto, onde cada personagem faz a leitura de sua parte. Sugerimos, ainda, que faça uma pequena caracterização de um dos cenários da história.

Momento 2

Iniciaremos este novo momento, após a leitura do texto 1, com seus intervalos. Aqui, iniciaremos a leitura do Romance *Jane Eyre*. Essa é uma obra mais longa, sendo assim,

sugerimos que parte da leitura seja feita em casa ou na casa da leitura. Salientamos a importância do acompanhamento do professor nesse percurso, levantando questionamentos, instigando a criticidade e o diálogo. Deve gerar condições para o estabelecimento de articulação entre informações da trama, para que o aluno seja estimulado a continuar a leitura.

Para o sucesso desta etapa, recomendamos alguns passos a serem seguidos:

- Em acordo com os alunos, defina as páginas que serão lidas na escola e as que serão lidas em casa ou na casa da leitura e debatidas na aula seguinte;
- Fazer o acompanhamento da leitura, não como forma de policiar ou punir os que não leram ou leram parcialmente as páginas acordadas, mas como forma de auxiliar nas possíveis dificuldades dos alunos;
- Realizar debates que instiguem os alunos a fazerem inferências.

Intervalo 1 da leitura

Textos: *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti

Objetivos: Levar o aluno a refletir sobre o empoderamento feminino

Tempo Estimado: 2 horas/aula

Recursos: notebook, projetor de slides

Momento 1

Após a leitura do conto, sugerimos que faça a exibição de um vídeo explicando o gênero conto:

O que é o conto? (Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zws0P8e51nA>).

Logo em seguida, através de slides, explicitar a composição organizacional do gênero conto, salientando seus aspectos estéticos e formais. Em seguida, faça a leitura compartilhada do conto *Entre a Espada e a Rosa*. Levante questionamentos a respeito do papel da mulher nas sociedades patriarcais. A mulher educada para se casar, ter filhos e cuidar da casa. No entanto, surge uma princesa com ideia e atitude à frente do seu tempo, que não aceita o casamento arranjado por seu pai, por interesse entre reinos, e vai em busca de novos horizontes e descobertas. Decide o seu próprio destino. É a literatura propagando empoderamento feminino, para a desconstrução de preconceitos e disseminação da igualdade.

Fragmentos do conto**Entre a Espada e a Rosa****Marina Colasanti**

Parte 1

Qual é a hora de casar, senão aquela em que o coração diz “quero”? A hora que o pai escolhe. Isso descobriu a Princesa na tarde em que o Rei mandou chamá-la e, sem rodeios, lhe disse que, tendo decidido fazer aliança com o povo das fronteiras do Norte, prometera dá-la em casamento ao seu chefe. Se era velho e feio, que importância tinha frente aos soldados que traria para o reino, às ovelhas que poria nos pastos e às moedas que despejaria nos cofres? Estivesse pronta, pois breve o noivo viria buscá-la. De volta ao quarto, a Princesa chorou mais lágrimas do que acreditava ter para chorar. Embotada na cama, aos soluços, implorou ao seu corpo, a sua mente, que lhe fizesse achar uma solução para escapar da decisão do pai. Afinal, esgotada, adormeceu. E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo ficou. [...]

Parte 2

[...] E ao acordar de manhã, os olhos ainda ardendo de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Com quanto medo correu ao espelho! Com quanto espanto viu cachos ruivos rodeando-lhe o queixo! Não podia acreditar, mas era verdade. Em seu rosto, uma barba havia crescido. Passou os dedos lentamente entre os fios sedosos. E já estendia a mão procurando a tesoura, quando afinal compreendeu. Aquela era a sua resposta. Podia vir o noivo buscá-la. Podia vir com seus soldados, suas ovelhas e suas moedas. Mas, quando a visse, não mais a quereria. Nem ele nem qualquer outro escolhido pelo Rei. Salva a filha, perdia-se porém a aliança do pai. Que tomado de horror e fúria diante da jovem barbada, e alegando a vergonha que cairia sobre seu reino diante de tal estranheza, ordenou-lhe abandonar o palácio imediatamente. A Princesa fez uma trouxa pequena com suas jóias, escolheu um vestido de veludo cor de sangue. E, sem despedidas, atravessou a ponte levadiça, passando para o outro lado do fosso. Atrás ficava tudo o que havia sido seu, adiante estava aquilo que não conhecia. Na primeira aldeia aonde chegou, depois de muito caminhar, ofereceu-se de casa em casa para fazer serviços de mulher. Porém ninguém quis aceitá-la porque, com aquela barba, parecia-lhes evidente que fosse homem. Na segunda aldeia, esperando ter mais sorte, ofereceu-se para fazer serviços de homem. E novamente ninguém quis aceitá-la porque, com aquele corpo, tinham certeza de que era mulher. Cansada mas

ainda esperançosa, ao ver de longe as casas da terceira aldeia, a Princesa pediu uma faca emprestada a um pastor, e raspou a barba. Porém, antes mesmo de chegar, a barba havia crescido outra vez, mais cacheada, brilhante e rubra do que antes. Então, sem mais nada pedir, a Princesa vendeu suas jóias para um armeiro, em troca de uma couraça, uma espada e um elmo. E, tirando do dedo o anel que havia sido de sua mãe, vendeu-o para um mercador, em troca de um cavalo. Agora, debaixo da couraça, ninguém veria seu corpo, debaixo do elmo, ninguém veria sua barba. Montada a cavalo, espada em punho, não seria mais homem, nem mulher. Seria guerreiro. E guerreiro valente tornou-se, à medida que servia aos Senhores dos castelos e aprendia a manejar as armas. Em breve, não havia quem a superasse nos torneios, nem a vencesse nas batalhas. A fama da sua coragem espalhava-se por toda parte e a precedia. Já ninguém recusava seus serviços. A couraça falava mais que o nome. Pouco se demorava em cada lugar. Lutava cumprindo seu trato e seu dever, batia-se com lealdade pelo Senhor. Porém suas vitórias atraíam os olhares da corte, e cedo os murmúrios começavam a percorrer os corredores. Quem era aquele cavaleiro, ousado e gentil, que nunca tirava os trajes de batalha? Por que não participava das festas, nem cantava para as damas? Quando as perguntas se faziam em voz alta, ela sabia que era chegada a hora de partir. E ao amanhecer montava seu cavalo, deixava o castelo, sem romper o mistério com que havia chegado. Somente sozinha, cavalgando no campo, ousava levantar a viseira para que o vento lhe refrescasse o rosto acariciando os cachos rubros. Mas tornava a baixá-la, tão logo via tremular na distância as bandeiras de algum torreão. Assim, de castelo em castelo, havia chegado àquele governado por um jovem Rei. E fazia algum tempo que ali estava. Desde o dia em que a vira, parada diante do grande portão, cabeça erguida, oferecendo sua espada, ele havia demonstrado preferi-la aos outros guerreiros. Era a seu lado que a queria nas batalhas, era ela que chamava para os exercícios na sala de armas, era ela sua companhia preferida, seu melhor conselheiro. Com o tempo, mais de uma vez, um havia salvo a vida do outro. E parecia natural, como o fluir dos dias, que suas vidas transcorressem juntas. Companheiro nas lutas e nas caçadas, inquietava-se porém o Rei vendo que seu amigo mais fiel jamais tirava o elmo. E mais ainda inquietava-se, ao sentir crescer dentro de si um sentimento novo, diferente de todos, devoção mais funda por aquele amigo do que um homem sente por um homem. Pois não podia saber que à noite, trancado o quarto, a princesa encostava seu escudo na parede, vestia o vestido de veludo vermelho, soltava os cabelos, e diante do seu reflexo no metal polido, suspirava longamente pensando nele. Muitos dias se passaram em que, tentando fugir do que sentia, o Rei evitava vê-la. E outros tantos em que, percebendo que isso

não a afastava da sua lembrança, mandava chamá-la, para arrepender-se em seguida e pedia-lhe que se fosse. Por fim, como nada disso acalmasse seu tormento, ordenou que viesse ter com ele. E, em voz áspera, lhe disse que há muito tempo tolerava ter a seu lado um cavaleiro de rosto sempre encoberto. Mas que não podia mais confiar em alguém que se escondia atrás do ferro. Tirasse o elmo, mostrasse o rosto. Ou teria cinco dias para deixar o castelo. Sem resposta, ou gesto, a Princesa deixou o salão, refugiando-se no seu quarto. Nunca o Rei poderia amá-la, com sua barba ruiva. Nem mais a quereria como guerreiro, com seu corpo de mulher. Chorou todas as lágrimas que ainda tinha para chorar. Dobrada sobre si mesma, aos soluços, implorou ao seu corpo que lhe desse uma solução. Afinal, esgotada, adormeceu. E na noite sua mente ordenou, e no escuro seu corpo brotou. [...]

Parte 3

[...] E ao acordar de manhã, com os olhos inchados de tanto chorar, a Princesa percebeu que algo estranho se passava. Não ousou levar as mãos ao rosto. Com medo, quanto medo! Aproximou-se do escudo polido, procurou seu reflexo. E com espanto, quanto espanto! Viu que, sim, a barba havia desaparecido. Mas em seu lugar, rubras como os cachos, rosas lhe rodeavam o queixo. Naquele dia não ousou sair do quarto, para não ser denunciada pelo perfume, tão intenso, que ela própria sentia-se embriagar de primavera. E perguntava-se de que adiantava ter trocado a barba por flores, quando, olhando no escudo com atenção, pareceu-lhe que algumas rosas perdiam o viço vermelho, fazendo-se mais escuras que o vinho. De fato, ao amanhecer, havia pétalas no seu travesseiro. Uma após a outra, as rosas murcharam, despetalando-se lentamente. Sem que nenhum botão viesse substituir as flores que se iam. Aos poucos, a rósea pele aparecia. Até que não houve mais flor alguma. Só um delicado rosto de mulher. Era chegado o quinto dia. A Princesa soltou os cabelos, trajou seu vestido cor de sangue. E, arrastando a cauda de veludo, desceu as escadarias que a levariam até o Rei, enquanto um perfume de rosas se espalhava no castelo¹⁵.

¹⁵ Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bSGS7AxCRYaj6Qj4qVcG9e9PdnjbvYcuebSRnfhArkUMxD32aBSqKgPqMndR/atividade-para-impressao-fragmentos-do-conto-lp09-01sqa01.pdf>

Momento 2

Figura 11 - Capa do filme Valente



Fonte: Google Imagens.

Após a leitura do conto, exiba o trecho do filme Valente¹⁶, da Disney, a partir dos 5' até 12' 50". No link (indicado aqui em nota de rodapé), você encontrará o filme em vídeos de 4 minutos em média. Isso facilita um trecho por cada aula. Promova um debate que permita aos alunos reconhecerem a intertextualidade das obras a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) O que há em comum entre as duas protagonistas das histórias?
- 2) Como podemos relacionar as características dessas mulheres com o papel social da mulher na atualidade?

Momento 3

Diferente de outros contos de fadas, *Ente a Espada e a Rosa* finaliza antes do encontro entre a princesa e o rei. Então, sugira aos alunos que, em grupos, criem um final para a história. A escrita deve ser postada em redes sociais da escola e da turma para a votação do melhor final do conto. A equipe vencedora deverá ser homenageada com um troféu ou algo semelhante na casa da leitura, em um coquetel oferecido pela escola.

¹⁶ Trecho do vídeo disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=UV1bEJP7ZdY&list=PLXnnicUzq7BtmNC9yW4N3u9uRg3tF8S4>

Intervalo 2 de leitura

Textos: *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë, adaptação de Miécio Táci

Objetivo: Aprofundar a compreensão sobre o tema tratado no romance, a partir da leitura de outros gêneros literários.

Tempo: 4 horas/aula

Recursos: livro, notebook, projetor de slides

Momento 1

Se possível, decore a sala com representação de alguns cenários da trama. Inicie a leitura do livro de forma compartilhada. Revezando, cada aluno realiza a leitura de algumas páginas. A adaptação escolhida para a leitura é de fácil fruição e entendimento e é dividida em capítulos, facilitando a divisão para ser lida na escola e fora dela. Depois, levante questionamentos sobre os capítulos lidos, sobre a luta e resiliência da protagonista que dá nome ao livro, *Jane Eyre*. Indague sobre a característica emancipada de Jane, uma heroína que ousou buscar a independência e desejar mais do que aquilo que lhe apresentavam como alternativas para a vida de uma mulher. Lançado no século XIX, em 1847, *Jane Eyre* é o romance de estreia da escritora britânica Charlotte Brontë. Chamado inicialmente de *Jane Eyre, uma autobiografia*, o romance é inspirado na vida da autora, com liberdades artísticas que a literatura proporciona. Charlotte o publicou sob um pseudônimo masculino – Currer Bell. Só assim obteve sucesso. Esse era um hábito comum na época em que imperava o patriarcalismo. Na Inglaterra do século XIX, o futuro de uma mulher estava traçado desde o seu nascimento, era impensável questionar esse destino.

Sugerimos que, durante as leituras, faça a análise comparativa dessa personagem com mulheres da atualidade, que fizeram e fazem a diferença com seus vários papéis sociais. Acione os conhecimentos prévios dos alunos. A leitura precisa ser significativa e fazer sentido. Cosson (2014b, p. 106) afirma que o maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive”. Um mundo que perpetue a igualdade entre todas as pessoas, independentemente de sua cor, raça, orientação ou sexo. Aqui, a igualdade entre homens e mulheres. Ao final da aula, combine com os alunos os capítulos a serem lidos na casa da leitura, por ser um ambiente

confortável para a realização de leitura, ou em casa, ou em outro espaço onde o aluno se sinta mais à vontade para a realização dessa atividade, que deve ser prazerosa.

Sinopse:

Jane Eyre é uma menina órfã que vive com sua tia, a sra. Reed, e seus primos, que sempre a maltratam. Até que, cansada do convívio forçado com a sobrinha de seu falecido esposo, a mulher envia Jane a um colégio para moças, onde ela cresce e se torna professora. Com o tempo, cresce nela a vontade de expandir seus horizontes. Ela põe um anúncio no jornal em busca de trabalho como governanta. O anúncio é respondido pela senhora Fairfax, e Jane parte do colégio para trabalhar em Thornfield Hall. Lá, ela conhece seu patrão, o sr. Rochester, um homem brusco e sombrio, por quem se apaixona. Mas um grande segredo do passado se interpõe entre eles

Momento 2

Distribua o conto *Cinderela*, versão do escritor francês Charles Perrault, e proponha a leitura silenciosa.

Cinderela

Era uma vez um senhor viúvo que tinha uma filha a quem amava muito. Ele decidiu casar-se novamente com uma viúva que tinha duas filhas.

O pobre homem morreu, deixando sua filha desolada. No entanto, a madrasta e suas filhas ficaram felizes com a herança.

As três mulheres invejavam a beleza e a bondade da moça. Então a converteram em sua criada, e a chamavam Cinderela.

Cinderela lavava, limpava, passava e cozinhava. Porém, mais que tudo chorava, porque ninguém mais gostava dela. Um dia, o arauto do rei convidou todas as jovens do reino para um baile no palácio, pois o príncipe herdeiro queria escolher uma esposa.

As filhas da madrasta acreditavam que uma delas seria a escolhida, e passaram a tarde provando vestidos.

A pobre Cinderela também queria ir ao baile, mas as suas irmãs a proibiram.

Foram ao baile zombando de Cinderela que ficou em casa, muito triste.

De repente surgiu vinda do céu, uma luz muito forte, que se transformou numa fada.

- Cinderela, sou sua fada madrinha, não chores, não quero que vivas triste, se anime pois, esta noite irás ao baile.

E com sua varinha de condão transformou as pobres roupas da jovem num lindo vestido, e os sapatos viraram sapatinhos de cristal.

A fada ainda transformou uma abóbora numa carruagem, dois ratinhos em cavalos, e o cachorro de Cinderela no seu cocheiro.

A jovem ficou encantada com a mágica da fada.

_ Vá depressa minha menina! - disse a fada. Mas não esqueças que o encanto se romperá à meia noite e tudo voltará a ser como era.

Cinderela entrou no palácio e todos ficaram encantados com sua beleza. Estava tão bonita que a madrasta e as suas irmãs não a reconheceram.

As mulheres ficaram encantadas com o seu vestido, era o mais belo da festa.

O príncipe que até então não havia encontrado nenhuma moça que o tivesse agradado, ficou encantado ao vê-la. Quis dançar somente com Cinderela.

Os dois dançaram a noite toda, deixando as moças da festa com muita inveja de daquela desconhecida.

Cinderela estava tão feliz que não percebeu o tempo passar. Quando olhou para o grande relógio no salão, viu que faltavam poucos minutos para a meia noite.

Antes que terminasse o encanto, Cinderela foi embora correndo, desceu as escadas com tanta pressa que perdeu um sapatinho de cristal.

O príncipe, que estava apaixonado por Cinderela, saiu correndo atrás da jovem mas não conseguiu alcançá-la. Encontrou o seu sapatinho de cristal na escada e o guardou.



No dia seguinte, o príncipe que não sabia nem ao menos o nome de sua amada, mandou que seu pajem a procurasse pelo reino, a moça cujo pé coubesse naquele sapatinho.

O pajem procurou por todo o reino, mas nenhuma moça tinha um pé tão pequeno que coubesse naquele sapatinho.

Quando chegou na casa de Cinderela, provou o sapatinho nas suas irmãs, mas os pés delas eram grandes demais.

Ou o sapato era pequeno, por mais que as irmãs tentassem, não servia.

Ele estava indo embora quando viu Cinderela varrendo um cômodo da casa. Após muito insistir ele conseguiu fazê-la provar o sapatinho.

Quando a madrasta e as irmãs viram Cinderela calçar o sapatinho ficaram surpresas. Ele serviu perfeitamente em seu pequeno pezinho.

Ele levou-a para o castelo ao encontro do príncipe.

No dia seguinte, Cinderela casou-se com o príncipe e houve festa em todo o reino.

Agora, Cinderela era amada e os dois foram muito felizes.

Charles Perrault

Professor (a), conduza os alunos a perceberem que *Cinderela* dialoga de maneira significativa com *Jane Eyre*. Tanto Jane quanto Cinderela são vítimas de suas cuidadoras desde crianças e ambas são órfãs. Jane, maltratada pela tia Reed e pelos seus primos. Cinderela sofre abuso de sua madrasta e de suas filhas. Ler *Cinderela*, após a leitura de *Jane Eyre*, permite-nos reconhecer que a personagem Jane é uma cinderela emancipada. A escolha do conto *Cinderela* em um dos intervalos da leitura de *Jane Eyre* justifica-se pelo fato de esta sequência ser destinada a um público adolescente e, como tal, nesse conto temos maior possibilidade de aproximação dos alunos com a leitura, por ser mais popular entre eles. Indague também sobre o conto *A Bela e a Fera*, se eles conhecem. Leve-os a perceber que, assim como Bela, Jane também doma a “fera”, Sr Rochester, e vivem um amor que julgavam ser impossível.

Deixe que os alunos falem, expressem suas opiniões e emoções e deem vazão à sua imaginação.

Intervalo 3 de leitura

Textos: Entre a Espada e a Rosa e Jane Eyre

Objetivos: Estudar a intertextualidade nas obras

Tempo: 8 horas/aula

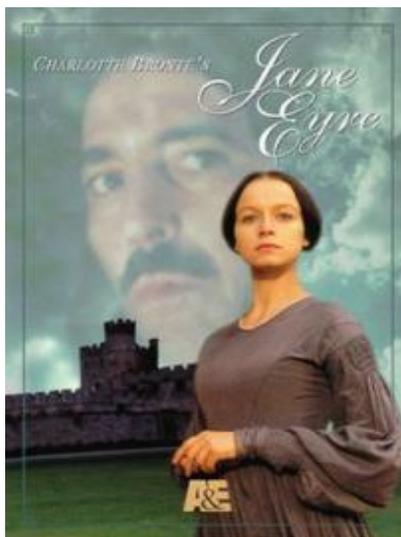
Recursos: Textos e atividades impressas, notebook, projetor de slides

Momento 1

Após a leitura integral das obras, sugerimos que o professor exiba o filme Jane Eyre, de 1997, dirigido por Robert Young, interpretado por Samantha Morton e Ciarán Rinds, com duração de 1:47:42. A escolha por essa adaptação cinematográfica foi por ser mais acessível através do YouTube¹⁷.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wdwcfGT27B4>

Figura 12 - Capa do filme Jane Eyre



Fonte: Google imagens.

Após assistirem ao filme, o professor deve alertar os alunos de que as adaptações fílmicas de obras literárias não são fiéis às mesmas. Motive um debate analisando o livro em comparação com o filme. Levante os seguintes questionamentos:

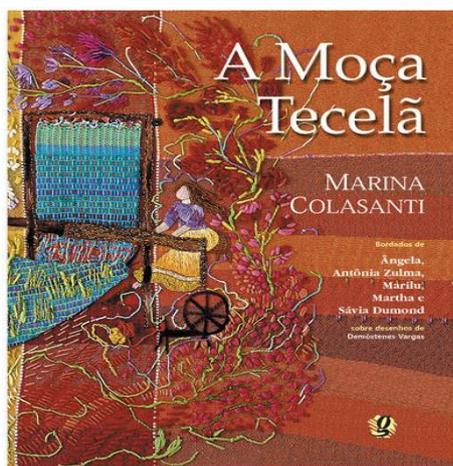
- 1) Quais principais diferenças vocês observam entre a obra literária e o filme?
- 2) O que vocês acharam de terem lido primeiro o livro para depois assistirem ao filme?
- 3) As características dos autores principais do livro permanecem no filme?
- 4) Vamos para a lousa listar as principais características dessas personagens? Quais são?
- 5) Vamos inverter os papéis: as meninas vão imaginar o sentimento do Sr. Rochester durante toda a trama e os meninos descreverem os sentimentos de Jane Eyre.
- 6) Agora coloquem no papel esses sentimentos, em forma de poemas, para que sejam divulgados.

Momento 2

Sugerimos que divida a turma em equipes de, no máximo, cinco pessoas, distribua uma cópia do conto *A Moça Tecelã*¹⁸, de Marina Colasanti, para que façam a leitura silenciosa do mesmo. Após a leitura silenciosa, realizar a leitura compartilhada, que será seguida de uma

¹⁸ Disponível em: <http://www.angatuba.sp.gov.br/public/admin/globalarq/uploads/files.pdf>.

análise comparativa com os textos base, no tocante à insubordinação feminina. Deixe que os alunos dialoguem, “[...] pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 127).



Momento 3

Neste último momento desta etapa, sugerimos que o professor realize um estudo sobre a intertextualidade. Conduza os alunos ao entendimento de que as histórias entrelaçam-se por meio de contínua relação dialógica, elas remetem a outras histórias, a outros contextos e a outros espaços simbólicos. Tudo que falamos ou lemos é fruto do que foi dito ou escrito anteriormente. Conforme Koch (2004, p. 145):

[...] essa “(inevitável) presença do outro naquilo que dizemos ou escrevemos”, ou seja, a intertextualidade é um recurso argumentativo que pode estar explícito ou implícito, mas que certamente requer a ativação do texto-fonte na mente do leitor no intuito de orientar a compreensão daquilo que se lê.

Esse estudo sobre a intertextualidade ou dialogismo pode ser feito no laboratório de informática ou através de explanação em slides. O importante é que todas essas etapas direcionem ao letramento literário, que tem como um dos objetivos formar um leitor competente.

4ª ETAPA: INTERPRETAÇÃO	
Definição	A interpretação é a etapa em que os leitores, fazendo inferências, podem “chegar à construção de sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2014b, p. 64).
Texto	<i>Jane Eyre e Entre a Espada e a Rosa</i>
Tempo estimado	4 horas/aula
Objetivos	Efetivar o processo de leitura; Tornar conhecida a casa da leitura e fazer um uso adequado
Recursos	Objetos para os cenários, papel, cartazes

A Figura 13, que se segue, mostra a parte externa e alguns ambientes externos da Casa da leitura “Eliane Duarte”, local acolhedor destinado à leitura literária em Caculé-BA.

Figura 13 - Casa da Leitura “Eliane Duarte”



Fonte: Banco de dados da pesquisadora (2021).

Realizadas as etapas de motivação, introdução e leitura, chega-se à etapa final da sequência Didática Básica, a interpretação. Cosson (2014b, p. 66) considera que: “as atividades de interpretação [...] devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro”. Esse registro poderá variar de acordo com o gênero textual, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos. Visto que o público ao qual esta sequência encontra-se

direcionada é de adolescentes, sugerimos que seja organizada uma peça teatral do livro *Jane Eyre*, com um coquetel literário. Seria interessante se esse momento fosse estendido às outras turmas da escola e outra escola da comunidade. Seria realmente um momento festivo.

Os alunos que não forem participar da dramatização podem ajudar na organização do cenário e do coquetel, com a ajuda da escola. Achamos conveniente que essa encenação seja feita na casa da leitura, por ser um ambiente propício a essa atividade e ainda tornar esse espaço mais conhecido e conseqüentemente mais frequentado. Receber os convidados caracterizados como as personagens de *Entre a Espada e a Rosa* seria muito interessante. Podem, ainda, expor nas paredes cartazes com diversos outros textos trabalhados na seqüência. Acreditamos que esse pode se tornar um momento muito significativo de leitura e releituras, em um diálogo constante.

Prezado (a) Professor (a),

A nossa intenção com essa proposta de Sequência Didática Básica é contribuir para a formação do leitor literário. Acreditamos que a leitura numa perspectiva de letramento literário pode favorecer a leitura pelo viés do prazer e sentido. As atividades foram pensadas de modo a estimular os alunos a realizarem leituras literárias em seu dia a dia. Ademais, a partir dessas leituras, torna-se possível aventurar em outras leituras mais complexas. Ao trazermos para a seqüência os textos base *Jane Eyre* e *Entre a Espada e a Rosa*, pensamos em formar leitores que possam contribuir para um mundo mais justo e igualitário, porque “Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos e amorosos da vida e dos outros...” (FREIRE, 2005, p. 11). Assim, estamos contribuindo para a efetivação de um dos papéis da literatura, a humanização. Salientamos que essa seqüência não é um manual engessado, pronto e acabado. São apenas sugestões para aulas de leitura literária mais dinâmicas e democráticas no Ensino Fundamental II.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho, que não se encerra nessas considerações finais, mas dá uma pequena pausa para estudos futuros, partiu da convicção de que todo aluno tem direito a uma eficiente formação leitora. No entanto, dentre as várias indagações que nós sempre fizemos sobre a formação leitora no Brasil, uma se destacou diante de pesquisas que revelaram que o brasileiro continua lendo pouco, nós, docentes da área de Língua Portuguesa, ficamos instigados com esses resultados e propusemos investigá-lo a partir do questionamento: a maneira como as aulas de leitura literária são trabalhadas na escola contribui para a formação leitora dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental?

Para tentar responder ao questionamento inicial, este estudo expôs o resultado e desenvolvimento desta pesquisa na segunda seção, intitulada *Leitura: Processo de Construção de Sentido*, na qual expomos um breve percurso histórico sobre leitura; discutimos sobre a evolução dos suportes de escrita; discorremos sobre os caminhos da leitura no Brasil; tratamos de algumas concepções de leitura e leitor; debatemos sobre a escolarização da literatura com seus desafios e possibilidades; realizamos uma análise sucinta dos Livro Didático de Língua Portuguesa adotado pela escola para o 9º ano do Ensino Fundamental e sua formação leitor, se é possível? Discorremos sobre letramento literário.

Na terceira seção, intitulada *Percurso Metodológico*, discorremos sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa; coletamos e analisamos dados sobre o lócus da pesquisa, o Colégio Municipal Clemente Rodrigues Teixeira; realizamos e analisamos questionários online com a professora de Língua Portuguesa e com os alunos, para conhecermos o seu perfil de leitores literários.

Compondo a quarta seção, intitulada *As propostas de intervenção: Sequência Didática Básica Para o Ensino de Leitura Literária e Criação da Casa da Leitura “Eliane Duarte”*, expomos a proposta de intervenção, com objetivos, justificativa e metodologia.

Em vista da sociedade grafocêntrica em que vivemos, onde as habilidades de ler e escrever são de grande importância, e exige cada vez mais leitores proficientes, elaboramos dois produtos nesta pesquisa. O primeiro produto é uma Sequência Didática Básica com viés ao trabalho com leitura na perspectiva do letramento literário em sala de aula. Para isso, recorremos às concepções de Rildo Cosson (2014), em uma Sequência Didática Básica direcionada aos professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental que se mostrasse atraente, prazerosa e capaz de aproximar os alunos da obra literária, reconhecendo

que a escola é o lugar mais propício e privilegiado para formação do leitor competente. Utilizamos dois textos base que dialogam entre si, uma adaptação do romance *Jane Eyre* (1847), da escritora inglesa Charlotte Brontë, adaptado por Miécio Táti, pelo fator de ter linguagem mais dinâmica e mais acessível ao público ao qual ela é destinada, e o conto contemporâneo *Entre a Espada e a Rosa*, de Marina Colasanti, por se tratar de uma narrativa recheada do fantástico, instigador de desenvolvimento da imaginação.

Acreditamos que a análise da intertextualidade ou diálogo (BAKHTIN, 2003) que envolve essas duas obras pode ampliar e enriquecer a interação autor-texto-leitor, vindo a proporcionar uma melhor interpretação, compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura e produção textual e ainda estimular a criticidade a respeito da mulher na sociedade, sua luta por igualdade. Não nos esqueçamos que os textos literários são ficção, no entanto são baseados na vida de alguém ou em algum fato real, por isso proporcionam um debate reflexivo acerca da emancipação da mulher.

Essa proposta interventiva inicialmente foi pensada para ser desenvolvida por nós, pesquisadoras, na turma do 9º ano, porém isso não foi possível devido ao momento pandêmico, causado pelo novo Coronavírus, pelo qual o mundo está passando desde o ano 2019. As aulas presenciais foram suspensas em março de 2020, respeitando o distanciamento social como prevenção para a não proliferação do vírus que é altamente contagioso.

Propusemo-nos trabalhar a formação leitora na perspectiva do letramento literário na escola por comungar das ideias de Cosson (2014b), ou seja:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária, [...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014b, p. 12)

Assim, o letramento literário precisa da escola para se efetivar, ou seja, ele necessita de um processo pedagógico e educativo específico, diferente de uma simples leitura de um texto literário. Na escola, a leitura literária orienta-nos a ler melhor não somente por possibilitar a criação do hábito e prazer pela leitura, mas, sobretudo, porque ela nos fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem, como nenhum outro tipo de leitura (COSSON, 2014b).

Essa formação do leitor literário na escola só é possível se houver a mediação do professor-leitor. A ele cabe o papel de ensinar aos alunos o desenvolvimento de habilidades necessárias para a leitura literária e de mediar o desenvolvimento das etapas em todo processo. Quanto a isso, Cosson (2014a) argumenta que a leitura literária na escola precisar ter objetivo e que os alunos estejam conscientes desse objetivo, com práticas que desenvolvam a competência literária de seus alunos, que serão capazes de debater sobre o texto, fazer suas inferências com criticidade e segurança. Todavia, para que o aluno faça leitura literária ele precisa de livros. Sabemos o quanto o livro é caro no Brasil. Pensando nisso, o nosso segundo produto desta pesquisa foi a criação de uma casa da leitura na comunidade onde o Colégio Municipal Clemente Rodrigues Teixeira, lócus da pesquisa, está situado.

Para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura literária ele precisa ter contato com ela. Por conhecer a comunidade e a escola onde a pesquisa foi realizada e a carência de livros literários e por sabermos da necessidade de um espaço como esse, que proporcionasse o contato com a leitura literária e outras formas de cultura, através de oficinas, solicitamos e trabalhamos no projeto de criação dessa casa que foi inaugurada em dezembro de 2020, com um amplo espaço, propício para realização de leituras e com um acervo de 539 livros. O espaço recebe públicos de todas as idades, estudantes ou não.

Objetivamos com este estudo e propostas interventivas incentivar o gosto pela leitura literária com vista a formar leitores autônomos e críticos e criar a casa da leitura “Eliane Duarte” para que seja um local agradável à leitura e disseminação de cultura com os conhecimentos proporcionados por algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Ensino Linguagem e Sociedade (PPGELS); e com os pressupostos de Bakhtin (1981, 2003, 2006), que entende que a linguagem é essencialmente dialógica e fruto da interação social; também os estudos de Paulo Freire (1983, 1989, 2005), que salienta a importância da leitura de mundo como transformação de realidade; Márcia Abreu (2002), Ângela Kleiman (1989, 1995, 2000, 2002a, 2002b, 2016), Marisa Lajolo (1982, 1996a, 1996b), Regina Zilberman e Marisa Lajolo (1996, 2009), Magda Soares (2008), dentre outros, que discutem a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor.

Esse primeiro objetivo não foi possível atingir, porquanto fomos impossibilitados de realizar as oficinas para a aplicação da Sequência Didática Básica, não formamos leitores a partir dela. No entanto, disponibilizaremos ao professor de Língua Portuguesa o material, para que seja aplicado quando retornarem as aulas presenciais. Ainda assim, com os estudos

realizados, e a partir de nossas experiências docentes, reconhecemos essa proposta de Sequência Didática Básica como relevante começo para o professor (re) significar suas práticas pedagógicas, nas aulas de leitura literária, utilizando textos que conduzam os alunos à realização de leitura crítica, extraindo sentidos dela. Alunos que leiam sua realidade e interfiram nela. Que sejam capazes de ler o mundo. Dessa forma, contribuiremos, de fato, para a promoção do letramento literário, por ser o papel da escola e, conseqüentemente, do professor.

O segundo objetivo de criar a casa da leitura foi atingido. O espaço está aberto ao público de segunda a sexta-feira. As oficinas propostas para serem realizadas lá também não foram possíveis devido à pandemia. Estão sendo realizados empréstimos de livros literários, as pessoas levam para casa e têm quinze dias para a devolução, podendo prorrogar a data de entrega. Julgamos ser essa criação de grande relevância para as pessoas, porque, se bem utilizada, tem como função proporcionar o desenvolvimento intelectual dos seus usuários, preservar a cultura local e conhecer a cultura global. Pode favorecer o aprimoramento de diversos conhecimentos.

Realizar esta pesquisa não foi uma tarefa fácil, a pandemia impossibilitou-nos de realizar diversas etapas deste estudo. Encontramos dificuldades em coletar alguns dados dos alunos, muitos não têm acesso à internet. Outros que tinham internet mostraram resistência em responder ao questionário online proposto a eles para conhecermos o seu perfil de leitor e seus anseios sobre leitura. A respeito dessa resistência fomos alertados pela diretora da escola, segundo ela, os alunos não estavam respondendo nem mesmo às atividades propostas pela professora. Ainda assim, 50% da turma devolveu-nos o questionário respondido, o que nos possibilitou fazer uma análise e responder ao nosso questionamento inicial.

A maneira como vem sendo trabalhada a leitura literária na escola não contribui para a formação leitora dos alunos. Segundo os investigados, eles gostam da leitura literária, no entanto, as aulas são monótonas, os textos impostos e desinteressantes e a forma como é verificada a leitura não estimula que eles as realizem em sua integralidade. Ainda de acordo com os alunos, a professora deveria ler mais romances que dialogassem com os desejos dos alunos adolescentes e mais contos contemporâneos, pela leitura ser rápida e proporcionar-lhes uma viagem ao mundo da imaginação. O trabalho de análise comparativa entre *Jane Eyre* e *Entre a Espada e a Rosa* propicia um trabalho que leva em consideração o gosto do público juvenil por emoção, aventura, paixão, amores proibidos e finais felizes. Assim, reforçamos o

convite para a leitura dessas obras, acreditando que é possível formar o leitor literário competente a partir delas.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para um processo de leitura pautada no letramento literário para outros professores. A leitura da literatura precisa ser trabalhada de maneira a incluir o aluno no processo de interação autor-texto-leitor, a fim de que saibam fazer uso social dessa leitura e da escrita. Que seja a mola propulsora para o empoderamento daqueles que a sociedade deixa à margem, especialmente a mulher.

Por fim, esperamos ter contribuído de alguma forma com os estudos e as pesquisas que se interessam pela leitura literária enquanto ferramenta importante na formação de leitores no Ensino Fundamental II. Após estudar teóricos e sua relação com a leitura literária e o contexto escolar, além de idealizar um trabalho com o texto literário para a sala de aula e na casa da leitura “Eliane Duarte”, concluímos nossas reflexões com a afirmação de que inserir a leitura literária nas inovadoras propostas metodológicas é uma necessidade urgente, pois estamos tratando de um processo transformador, crítico e inesgotável de conhecimento e prazer.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil. São Paulo: Fapesp, 2002.
- AMORIM, G. (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008.
- AZEREDO, J. C. de. **Ensino de português: fundamentos, percursos, objetos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. São Paulo: melhoramentos, 1971.
- AZEVEDO, R. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (orgs). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces - O jogo do livro**. Belo Horizonte: Ceale/ Autêntica, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. Trad. Octavio Mendes Cajado. 2. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1986.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/ SEMTEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC. SEF, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado, 1997.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003. Institui a política nacional do livro**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.753.htm. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Educação; Câmara de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017-2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versao_final.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CÂNDIDO, A. **Literatura e Sociedade**. Ouro sobre azul. Rio de Janeiro, 2006.

CARVALHO, A. M. S. de. **A biblioteca na escola**. Fortaleza: SESI/SENAI, 1984.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 6º ao 9º ano. 9. ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CERTEAU, Michel de. “Introdução geral”; “Ler: uma operação de caça”. In. *A invenção do cotidiano*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 17ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, pp. 37-51; 236-248.

CERTEAU, Michel: *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, R. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa, Difel, 1990.

CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, R. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, R. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de letras – Associação de leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999 (Coleção Histórias de Leitura). 2ª reimpressão, junho.

CHARTIER, R. As Revoluções da Leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (org.). **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARTIER, R. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo, Editora Unesp, 2004.

CHARTIER, R. **Os Livros Resistirão Às Tecnologias Digitais**. Entrevista concedida a Cristina Zahar 2007. Disponível em: <http://www.revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CINTRA, A. M. Leitura na escola: uma experiência, algumas reflexões. In: ELIAS, V. M. **Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2011. p. 197-204.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORACINI, M. J. (Org.) **O jogo discursivo na aula de literatura: Língua materna e Língua estrangeira**. São Paulo: Editora Pontes, 1995.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014b.

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

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. P. 11-22.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARREL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (eds.). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. p. 11-21.

GOULART, C. Letramento e novas tecnologias: questões para a prática pedagógica. In: COSCARELLI, Carla e RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007. p. 41-50.

KLEIMAN, Â. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

- KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 16. ed. Campinas: Pontes, 2016.
- KLEIMAN, Â. B. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002a.
- KLEIMAN, Â. B. Leitura e práticas disciplinares. In: **Coletânea de textos didáticos**. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002b.
- KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**: teoria e Prática. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, Â. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas-SP: Pontes, 2008.
- KOCH, I. V. **Introdução à Lingüística Textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo, Martins Fontes, 2004. (Coleção Texto e Linguagem).
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.
- KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996a.
- LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996b.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A Formação da Leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 2009.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LEFFA, V. **O ensino de leitura e produção**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão das Escolas** - Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual**: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos da linguística aplicada**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v. 3, nº 1, 2000.

MINDLIN, J. **No mundo dos livros**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da **Oficina de Linguística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORIN, E. **Cultura de massas no século XX**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

MORAES, R. B. **Bibliografia da Imprensa Régia do Rio de Janeiro**. São Paulo: Edusp: Kosmos, 1993, 2. v., (editado postumamente).

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 6. ed. São Paulo: Cortez editora, 2012.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento Literário: pra viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise; novas alternativas. SP: Global, 2009.

PERISSÉ, G. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PESQUISA Retratos da Leitura no Brasil. 5. ed. São Paulo, 2020.

RIBEIRO, W. da S. Práticas de leitura no mundo Ocidental. **Revista Ágora** - ISSN 1984 - 185x, Salgueiro-PE, v. 3, n. 1, p. 34-46, nov. 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 1995. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1995.

SILVA, E. T. da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2013.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 4. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1987.

SILVA, E. T. da. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, K. L. de A. Formar Leitores: um desafio da escola. **Revista ABC Education**. Junho/2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 17-48.

SODRÉ, M. **Best-Seller: a literatura de mercado**. Rio de Janeiro: Ática, 1988.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TATI, M. **Jane Eyre**. Baseado na obra de Charlotte Brontë. Rio de Janeiro: Ediouro, 1971.

TEIXEIRA, A. "Porque 'Escola Nova'". **Boletim da Associação Bahiana de Educação**. Salvador, n. 1, 1930. p. 2-30.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11 ed. Porto. 1985.

ZILBERMAN, R.; SILVA. **Literatura e Pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: Ponto & Contraponto**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008