



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

CLÁUDIA GONÇALVES FERREIRA

**BLOG LITERÁRIO NA ESCOLA: um convite à leitura de livros literários nos  
anos finais do Ensino Fundamental**

Recife  
2018

CLÁUDIA GONÇALVES FERREIRA

**BLOG LITERÁRIO NA ESCOLA: um convite à leitura de livros literários nos  
anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

**Orientadora:** Professora Dra. Dilma Tavares Luciano.

Recife

2018

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira, CRB-4/2223

F383b Ferreira, Cláudia Gonçalves  
Blog literário na escola: um convite à leitura de livros literários nos anos finais do Ensino Fundamental / Cláudia Gonçalves Ferreira. – Recife, 2018. 151f.: il.

Orientadora: Dilma Tavares Luciano.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Inclui referências.

1. Leitura literária. 2. TIC na educação. 3. Formação do leitor literário. I. Luciano, Dilma Tavares (Orientadora). II. Título.

809 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2018-246)

CLÁUDIA GONÇALVES FERREIRA

**BLOG LITERÁRIO NA ESCOLA: um convite à leitura de livros literários nos  
anos finais do Ensino Fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 10/07/2018.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dilma Tavares Luciano (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>o</sup>. Dr. Éwerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador externo)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Aos meus alunos.  
Dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me presenteado com essa oportunidade de aquisição de conhecimentos valiosa para o aprimoramento de minha prática docente nesta profissão que tanto amo. Também por ter renovado minhas forças tantas vezes quanto foram necessárias.

A minha orientadora e professora Dra. Dilma Tavares Luciano, por sempre estar junto a mim nessa rica caminhada. Também pelos conselhos e orações que apontaram a direção a seguir.

Aos meus professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras, o Profletras, por terem sido constantes inspirações na academia e na vida.

A minha querida mãe, por sempre ser a fortaleza em que eu renovo minhas energias para seguir em frente na caminhada da vida.

A minha irmã, Liliane, pelo carinho que sempre teve comigo e durante a fase do mestrado foi intensificado tornando menos difícil a conciliação de rotinas profissionais, pessoais e acadêmicas.

Ao meu esposo e filho, por terem a paciência que só o amor permite nos momentos mais difíceis dessa jornada.

A minha grande companheira e colega de curso Welitânia Renata da Silva pelo apoio constante durante o curso e principalmente por sua amizade.

Aos meus colegas da turma três do Programa de Mestrado profissional em Letras, por terem sempre me apoiado e ajudado, tornando essa travessia mais leve. Os laços de amizade que criamos ficarão para sempre.

Ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pelo ensinamento sobre a importância que tem um professor-pesquisador para a boa qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

“Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. ”

(CÂNDIDO, 2011)

## RESUMO

Esta pesquisa-ação originou-se da necessidade de mudanças em um cenário de falta de atividades que estimulassem a leitura de livros literários durante as séries finais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual de Recife. O objetivo principal desse trabalho foi contribuir para a continuidade da formação do leitor literário durante as séries finais do ensino fundamental por meio o incentivo da leitura de obras literárias. Dessa forma, elencamos objetivos específicos que nos ajudaram a atingir o nosso propósito: a) compreender as práticas de formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental desenvolvidas pelos professores; b) investigar as práticas de leitura de textos literários dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, bem como suas práticas de leitura e escrita na internet; c) ensinar estratégias de leitura de livro literário e utilizar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) por meio de um *blog* como ferramenta para fomentar experiências de leitura literária dos alunos. Nosso corpus consistiu das respostas aos questionários estruturados aplicados para professores e alunos nas duas primeiras etapas de nossa investigação, bem como as postagens no *blog* feitas pelos alunos. Esses textos no *blog* foram o resultado da intervenção didática que oferecemos sobre ensino de estratégias de leitura literária. Concluímos que os professores de Língua Portuguesa da escola não consideram seu trabalho com leitura literária satisfatório. A falta de interesse do aluno em ler livros e a falta de estrutura da escola foram alguns dos obstáculos mencionados. Como consequência, os alunos não estavam sendo estimulados a ler livros ou a visitar a biblioteca da escola. Também descobrimos, com base nas publicações dos alunos no *blog*, que eles levaram para o ato de ler muito do que aprenderam durante a intervenção aplicada pela pesquisadora. Ao publicarem seus textos, eles acabaram desenvolvendo uma reação em cadeia com os outros estudantes de motivação de leitura dentro e fora da escola. Dessa forma, isso nos mostrou que nosso objetivo foi alcançado. A base teórica de nossa pesquisa incluiu os preceitos da leitura, letramento literário e ensino de leitura literária de Colomer (2003, 2007), Cosson (2014 a, 2014 b), Lajolo (1996, 2005, 2008) Leffa (1996) Britto (2012). Ainda, a teoria dos elementos paratextuais de Genette (2009). Além disso, baseamos nossa pesquisa nos estudos da cibercultura e o uso de TIC na escola de acordo com Marcuschi e Xavier (2010); Lévy (2010) e Rojo (2013).

Palavras-chave: Leitura literária. TIC na educação. Formação do leitor literário.

## ABSTRACT

This action-research originated from the need of changes in a state public school in Recife, due to the lack of stimulating literary book reading activities during the final years of Elementary School. The main objective of this work was to encourage the reading of whole books through an activity that involved the teaching of literary reading and the use of digital technology. Thus, we set the following specific objectives, which helped us to achieve our purpose: a) to understand the training practices of the literary reader in the final years of Elementary School, developed by the teachers; b) to investigate the reading practices of literary texts by students in their final years of Elementary School, along with their online reading and writing practices; c) to teach reading strategies of literary books and use the Information and Communication Technology (ICT) for the creation of an online blog to be used by the students as a tool to foster their literary reading experiences. Our corpus consisted of answers to structured questionnaires administered to teachers and students during the first two stages of our investigation, as well as the blog entries produced by students. These texts in the blog were the result of the didactic intervention we offered about the teaching of literary reading strategies. We concluded that the school's Portuguese Language teachers do not consider their work on literary reading satisfactory. The student's lack of interest in reading books, and the school's lack of structure were some of the obstacles mentioned. As a consequence, the students were not being stimulated to read books or to visit the school library. We also found out, based on the student's blog entries, that they took much of what they learned in the intervention applied by the researcher into their act of reading. When publishing their texts, they ended up developing a chain reaction with others of reading motivation in and out of school. Hence, this showed us that our objective was achieved. The theoretical basis of our research included the precepts of reading, literary literacy, and literary reading teaching from Colomer (2003, 2007), Cosson (2014 a, 2014 b), Lajolo (1996, 2005, 2008) Leffa (1996), and Britto (2012). Also, Genete's (2009) theory on paratextual elements. Additionally, we based our research on the cyberculture studies and the use of ICT in the school according to Marcuschi and Xavier (2010); Lévy (2010) and Rojo (2013).

Keywords: Literary Reading. ICT in Education. Formation of the literary reader.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Modos de ler.....	34
Figura 2 –	Relação entre leitura e tecnologia.....	54
Figura 3 –	Faixa etária que mais acessa a internet.....	55
Figura 4 –	Equipamento mais utilizado para acessar a Internet.....	56
Figura 5 –	Principal dispositivo de acesso à internet dos menos favorecidos.....	57
Figura 6 –	Principal Motivação dos jovens para ler.....	58
Figura 7 –	Motivação para escolha do livro.....	59
Figura 8 –	Principais influenciadores da leitura.....	60
Figura 9 –	Atividades de leitura dos jovens entre 11 e 17 anos na internet.....	61
Figura 10 –	Dispositivo mais usado para leitura digital.....	62
Figura 11 –	Perguntas instigadoras para o tema: diferenças físicas.....	73
Figura 12 –	Perguntas instigadoras tema: desobediência ou opinião própria?.....	74
Figura 13 –	Perguntas instigadoras para a discussão sobre o tema: trabalho infantil.....	75
Figura 14 –	Tempo de docência em Língua Portuguesa.....	83
Figura 15 –	Importância dos conteúdos de LP.....	84
Figura 16 –	Conteúdos mais abordados em sala de aula.....	85
Figura 17 –	Nível de importância atribuído à leitura literária.....	86
Figura 18 –	Práticas de leitura literária promovidas na escola.....	87
Figura 19 –	Satisfação com o ensino de leitura literária.....	89
Figura 20 –	Obstáculos para o ensino da leitura literária.....	90
Figura 21 –	Representação dos professores sobre as práticas leitoras dos alunos.....	93
Figura 22 –	Representação dos professores sobre os benefícios da literatura.....	94
Figura 23 –	O que os alunos costumam ler.....	97
Figura 24 –	Frequência à biblioteca.....	98
Figura 25 –	Usos do dispositivo celular na escola.....	99

Figura 26 –	O que os jovens leem fora da escola.....	100
Figura 27 –	Sobre a importância da leitura literária.....	101
Figura 28 –	Quantidade de livros lidos.....	102
Figura 29 –	Leitura indicada por um amigo.....	103
Figura 30 –	Escala de preferência por gêneros literários.....	103
Figura 31 –	Uso da Internet.....	104
Figura 32 –	Meio de acesso à Internet.....	105
Figura 33 –	Atividades mais praticadas na Internet.....	105
Figura 34 –	Produção de Título de A2.....	123
Figura 35 –	Produção de título de A15.....	123
Figura 36 –	Produção de Título de A24.....	124
Figura 37 –	Produção de Título de A29.....	125
Figura 38 –	Slide com a capa da obra Os Inocentes.....	126
Figura 39 –	Slide com a capa da obra A Terra dos Meninos Pelados.....	127
Figura 40 –	Tarefas a serem realizadas na biblioteca.....	128
Figura 41 –	Livros de mesmo autor.....	129
Figura 42 –	Agrupamento de livros por série.....	129
Figura 43 –	Agrupamentos de livros.....	130
Figura 44 –	Enquete sobre o título do <i>blog</i> .....	136
Figura 45 –	Alunos publicando no <i>blog</i> .....	137
Figura 46 –	Sequência de publicações no <i>blog</i> .....	137
Figura 47 –	Registro de leitura de A3.....	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Atividades possíveis com dispositivos tecnológicos.....	51
Quadro 2 –	Algumas vantagens do uso da tecnologia em sala de aula.....	51
Quadro 3 –	Elementos da análise dos dados.....	68
Quadro 4 –	Apresentação da intervenção Didática.....	71
Quadro 5 –	Percepção das práticas leitoras dos alunos.....	91
Quadro 6 –	Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos (1) .....	111
Quadro 7–	Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos (2).....	113
Quadro 8 –	Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos (3).....	115
Quadro 9 –	Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos 4.....	116
Quadro 10 –	Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos 5.....	118
Quadro 11 –	Recordações dos alunos sobre as estratégias de leitura do dia anterior.....	120
Quadro 12 –	lista de títulos criados pelos alunos.....	121
Quadro 13 –	conclusões dos estudantes sobre os agrupamentos.....	130
Quadro 14 –	Importância da leitura paratextual.....	131
Quadro 15 –	Perspectivas sobre a importância da leitura paratextual.....	133
Quadro 16 –	Primeira publicação dos leitores no <i>blog</i> .....	138
Quadro 17 –	Segunda publicação no <i>blog</i> .....	141
Quadro 18 –	Terceira publicação no <i>blog</i> .....	142
Quadro 19 –	Quarta publicação no <i>blog</i> .....	143
Quadro 20 –	Quinta publicação no <i>blog</i> .....	144

## LISTA DE SIGLAS

TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LP	Língua Portuguesa
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
EF	Ensino Fundamental
LD	Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>LITERATURA, LEITURA E ESCOLA</b> .....	19
2.1	A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DA PESSOA .....	20
2.2	CONCEPÇÕES DE LEITURA .....	23
2.3	CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO .....	30
2.4	MODOS DE LER .....	34
2.5	PRÁTICAS DE LEITURA .....	38
2.6	LEITURA INTEGRAL DO LIVRO .....	40
2.7	LIVROS LITERÁRIOS E OS JOVENS DA CIBERCULTURA .....	43
2.8	LIVROS LITERÁRIOS E OS JOVENS DA CIBERCULTURA .....	47
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	64
3.1	TIPO DE PESQUISA ABORDADA .....	64
3.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	66
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	67
3.4	DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DA INTERVENÇÃO .....	70
<b>3.4.1</b>	<b>Descrição da Sequência Básica para Ensino de Estratégia de Leitura Literária</b> .....	72
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	81
4.1	ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA .....	81
4.2	PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DOS ESTUDANTES .....	95
4.3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA .....	106
<b>4.3.1</b>	<b>Motivação</b> .....	106
<b>4.3.2</b>	<b>Introdução</b> .....	125
<b>4.3.3</b>	<b>Leitura</b> .....	134
<b>4.3.4</b>	<b>Interpretação</b> .....	135
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	146
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	149

## 1 INTRODUÇÃO

A leitura literária está desde muito cedo na vida dos indivíduos inseridos em uma sociedade de cultura escrita. Ainda mesmo quando não dominam o sistema de escrita alfabética crianças são expostas a leituras orais de narrativas ou poesias feitas por seus pais, professores nas creches e pré-escolas ou por vídeos da internet reproduzidos em *tablets* e *smartphones* que as cercam. Depois que aprendem a ler, tornam-se protagonistas das próprias leituras.

Os adolescentes passam por muitas mudanças tanto biológicas quanto em seus modos de relacionamento social. Na era digital em que vivemos hoje em dia, os jovens se encontram em uma relação diferente da que seus pais e professores tinham de interação social, cognitiva, educacional e afetiva. Nesse tempo de linguagens líquidas<sup>1</sup>, conseguimos notar no comportamento dos jovens a vivência frenética tanto das atividades comunicativas quanto das próprias relações humanas. Esses jovens passam a dividir o tempo de ler com outras tantas tecnologias acessíveis na sociedade digital como cinema e jogos digitais.

Diante dessa nova configuração social promovida pelas tecnologias digitais, é interessante pensarmos o papel da escola na sociedade e sua aproximação do ser que nela está inserido com a expectativa de se formar como pessoa. Marcuschi e Xavier (2010, p. 21) afirmam que “as novas tecnologias não mudam os objetos, mas as nossas relações com eles”. Compreendemos que o ensino de língua, leitura e oralidade continuarão a ser importantes, mas as relações dos jovens de hoje com esses saberes são diferentes dos jovens dos séculos anteriores.

Trazemos nesse trabalho especificamente a relação da escola pública com o adolescente das séries finais do Ensino fundamental no que trata de seu trabalho com a leitura literária, pois entendemos que a função humanizadora da literatura deve estar integrada com as propostas da instituição que tem a missão de formar a pessoa com o compromisso do respeito às diversidades e pela expansão dos horizontes deste ser, desenvolvendo não só suas habilidades cognitivas, mas também sociais e afetivas.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Santaella (2007) para representar a fluidez dos modos de comunicação que não apresenta formas fixas ou lugares, apenas se deslocam de um meio para outro, de uma mídia à outra.

Pudemos perceber, em uma escola pública do Recife, um cenário que apresenta uma preocupante falta de atividades de leitura de obras literárias por estudantes das séries finais do ensino fundamental e nos perguntamos: como podemos contribuir para incentivar a prática de leitura literária de livros dos estudantes dessa escola?

Geralmente, para os estudantes das escolas públicas, é apenas no espaço escolar que eles possuem a oportunidade de experienciar a leitura de obras literárias. Há também o fato de que muitas vezes o livro didático é o único recurso utilizado pelos professores para oferecer leituras literárias aos alunos e sabemos que não é suficiente para formar o repertório e a experiência literária do estudante, pois o livro didático oferece apenas trechos das obras e os textos usualmente são trabalhados na perspectiva da análise gramatical o que desconfigura o fator literário e não forma o aluno para o contato com esse texto.

Diante o exposto, temos como objetivo geral contribuir para a continuidade da formação do leitor literário nas séries finais do ensino fundamental.

Para alcançar tal objetivo, elegemos os seguintes objetivos específicos: Compreender as práticas de formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental desenvolvidas pelos professores; Investigar as práticas de leitura de textos literários dos estudantes dos anos finais do Ensino fundamental; Ensinar estratégias de leitura de livro literário e Utilizar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) por meio de um *blog* como ferramenta para fomentar experiências de leitura literária dos alunos.

Partimos da hipótese de que um trabalho que envolva TIC além de promover o desenvolvimento das habilidades comunicativas digitais deste aluno pode ser uma ferramenta cognitiva e motivadora para seu engajamento no trabalho com o círculo de leituras, afinal os jovens manuseiam TIC em seus smartphones ou computadores rotineiramente.

Destacamos que a escola participante possui uma biblioteca com muitos títulos dos mais variados, mantidos por doações e programas governamentais, mas ainda assim, talvez por falta de pessoal especializado para trabalhar na biblioteca não existem eventos significativos e ações de incentivo à leitura bem como o estímulo da presença dos estudantes na biblioteca.

Antes de justificar a importância da leitura literária na sala de aula, é certo ressaltar que o objetivo de os estudantes irem à escola não se resume a apenas

aquisição de conteúdos escolares das várias disciplinas que lá se encontram, mas de sociabilizar-se, de relacionar-se com o outro e ao olharmos para o texto literário entendemos que ele ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la (cf. COLOMER, 2007). Então, sobre a importância da literatura na escola, podemos dizer que além de ser fonte de prazer, de reflexão sobre os usos linguísticos, também notamos que:

[...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para *a formação da pessoa*, uma formação que parece ligada indissolivelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. Em segundo lugar o confronto entre textos literários distintos oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural (COLOMER, 2007, p. 31)

Um trabalho sistematizado que valorize essa atividade justifica perfeitamente sua relevância no ambiente escolar. A função humanizadora da literatura aliada às práticas escolares da boa convivência podem ampliar a atuação da escola.

A partir do momento em que o indivíduo é sensibilizado e passa a ver o comportamento fictício das tramas de uma narrativa, há a oportunidade para reflexão sobre os comportamentos que o cercam. Não estamos dizendo que à literatura cabe a moralização das pessoas, mas cabe à escola o incentivo à prática reflexiva sobre os comportamentos humanos a partir das obras. É essa a reflexão necessária para o resgate do humano numa sociedade freneticamente conectada em que os valores comuns não se fixam mais e há a tendência à “coisificação” do ser.

Abordando a formação do leitor, concordamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), quando dimensionam a importância dos anos finais do ensino fundamental para a transição do leitor de textos facilitados e fragmentados para leitor competente, de textos originais e integrais. O documento reitera que para se conseguir a formação do leitor autônomo que é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1999, p. 70) é necessário um comprometimento da escola com um projeto educativo que faça essa travessia acontecer.

Este trabalho consiste numa pesquisa-ação que teve como proposta didática o ensino de estratégias de leitura literária baseada nos estudos de Cosson (2014b), o qual buscou possibilitar uma leitura mais significativa pelo aluno leitor e posteriormente a construção de um blog literário para a escola, onde os alunos puderam compartilhar suas impressões sobre os livros lidos, fechando o trajeto indicado pelas estratégias de leitura ensinadas.

É importante destacar que o intuito da proposta desta pesquisa de maneira geral é incentivar a leitura de livros literários, não se prendendo ao saber literário e sim ao aprendizado de estratégias que venham a melhorar a experiência literária. Como sugere Cosson (2014a), o trabalho de aprofundamento do saber literário que inclui estudo da história da literatura deve ser deixado para o nível médio, quando se supõe que aliado à leitura das obras se desenvolverá um trabalho mais específico e apropriado para o nível de amadurecimento do leitor que os jovens devam apresentar nessa fase.

Utilizamos os preceitos sobre o ensino de estratégias de leitura literária seguindo a sequência básica proposta por Cosson (2014a) e refletimos sobre a importância da relação da literatura e escola de acordo com os preceitos de Colomer (2007). Situamos a defesa do trabalho com leitura de livros literários na escola utilizando as premissas dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa de Pernambuco (2012), compartilhamos das reflexões acerca das novas relações da escola, dos jovens com a tecnologia em uma sociedade digitalmente conectada, advindas de Marcuschi e Xavier (2010); Rojo (2013) e Lévy (2010). Esses são os pilares que alimentam teoricamente essa pesquisa que contribui com outros estudos na área de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental para diminuir os abismos da escola pública, reforçando o ensino de leitura literária na escola e na sociedade, enaltecendo o uso da tecnologia na educação como poderosa ferramenta de aproximação e engajamento do jovem do século 21 às práticas escolares.

## 2 LITERATURA, LEITURA E ESCOLA

A escola é a instituição eleita pela sociedade como o lugar do conhecimento. O lugar coletivo para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, físicas e sentimentais dos seres em formação para sua futura participação no meio social como constituintes e atuantes.

Segundo a Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco (2008)<sup>2</sup>, o Estado de Pernambuco, sob o paradigma da solidariedade, vínculo social e cidadania, propõe a formação da noção de pertencimento do sujeito à sociedade da qual faz parte com suas implicações fundadas na justiça e bem-estar social e na superação dos antagonismos entre indivíduo e sociedade.

As aprendizagens que a escola deve promover precisam contemplar potencialidades particulares visando o coletivo, ou seja, desenvolver habilidades individuais buscando o favorecimento das relações sociais de boa qualidade. A educação acontece pela construção de conhecimentos fundados na noção de melhoria da qualidade de vida o que implica dignidade, justiça social e cidadania com os reconhecimentos de deveres e direitos, mas preocupando-se também em não perder de vista a sintonia em que deve andar a educação com o mundo do trabalho. Promovendo, assim, a formação necessária para que o indivíduo possa ser capaz de conduzir seu lado profissional e suas habilidades comunicativas, afetivas, cognitivas e sociais, que possibilitarão suas relações com o mundo.

Pretendemos, nesta seção, discutir as vantagens em se manter um trabalho contínuo com a leitura literária, destacando aspectos do ensino de língua portuguesa (LP) e de formação da pessoa em que a leitura de livros literários pode contribuir, combatendo a tendência que existe da diminuição do incentivo de leituras de livros na fase dos anos finais do ensino fundamental. De acordo com os documentos

---

<sup>2</sup> A Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco BCC resulta de projeto proposto pela UNDIME-PE, elaborado conjuntamente, por várias instituições educacionais do Estado de Pernambuco: a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); a Secretaria Estadual de Educação (SE); o Conselho Estadual de Educação (CEE); a Associação Municipalista de Pernambuco (AMUPE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e tem por objetivo contribuir e orientar os sistemas de ensino, na formação e atuação dos professores da Educação Básica como também servir como referencial à avaliação do desempenho dos alunos, atualmente conduzida pelo Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE).

oficiais, nessa etapa escolar, deveria ser desenvolvido o amadurecimento do leitor para que ele chegasse ao nível médio como um leitor maduro, mas que por motivos vários somando-se aos comportamentos próprios do ritmo biológico e social pelo qual passa o adolescente, os livros e a literatura vão desaparecendo da vida de parte dos jovens.

## 2.1 A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DA PESSOA

Se a escola é o lugar da formação da pessoa, logo é o lugar da construção coletiva de conhecimentos; do desenvolvimento de competências como a leitura e a escrita; do despertar da sensibilidade e da apreciação estética; da construção da consciência de si no mundo e de sua história. Dito isso, entendemos que a escola é lugar para a literatura estar entre os jovens aprendizes, pois a leitura literária pode muitas vezes abordar os aspectos mencionados anteriormente, transformando em construção de conhecimento e contribuindo para a formação humana o que, para muitos, parece ser uma simples leitura.

Diante da especificidade do texto literário concordamos com Colomer (2007) quando diz:

(...) 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. (p.27)

Primamos, neste trabalho, colaborar com a função primeira da escola que é a formação da pessoa e acreditamos que essa formação necessita de sensibilização e reflexão realizada através dos textos literários. Pensamos que através do confronto com as várias obras literárias, os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre passado, presente e futuro sob sua perspectiva de ver o mundo, partindo de seu modo de usar a linguagem e seus hábitos característicos e enfim compreendendo a diversidade das relações humanas no tempo e no espaço.

Pensamos que tal atividade fortalece aspectos essenciais para o ambiente educativo e social como a tolerância e o respeito com o que lhe é diferente e

desconhecido e “propicia, por isso, a expansão do leque de experiências do sujeito, que passa a interagir com novas ideias e sentimentos, novas formas de conceber o mundo e as relações humanas ” (AGUIAR, 2013, p. 154).

Sobre essa experiência, Cosson (2014a) afirma que a literatura nos permite praticar a experiência de ampliar nossas limitações físicas por meio das palavras e do que elas podem criar. Podemos pela leitura de um texto literário encontrar uma pluralidade de saberes e de sensações infinitas e também aprender sobre nós mesmos e nos enxergar na 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 de 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, 2014a, p. 17)

Colomer (2007) afirma que o objetivo da educação literária é contribuir para a formação da pessoa e que isto se faz pelo confronto entre textos literários, construindo a sensibilidade por meio da linguagem literária.

Frente a essas palavras que sintetizam a importância da leitura literária na vida dos jovens adolescentes, seres em plena formação e em busca de suas identidades, sentimos a necessidade de defender que as leituras literárias sejam vivenciadas por esses alunos da escola pública sob pena de deixar de obter essa experiência formadora perdendo, assim, a possibilidade de construção da sensibilidade e de humanização que os ajudarão a compreender e conviver melhor no mundo.

Para discorrer sobre a função humanizadora da literatura recorreremos a Cândido (2014) quando diz que, para os escritores literários, a grande função da literatura é a capacidade de fazer com que as almas se comuniquem, reforçando a solidariedade humana e tendo a força consoladora para as dores da vida. O autor também expõe que a literatura é capaz de promover “novas e diferentes leituras e interpretações do mundo histórico e suas contradições; de expandir; de rever; de reconduzir através da dialética leitor/texto/leitura nossos horizontes de expectativas, nossas visões de mundo ” (CANDIDO, 2014, p. 13-14). Dessa maneira,

compreendemos que ela pode ajudar efetivamente o trabalho da escola sem ser descaracterizada.

O mesmo autor, ao relacionar a literatura com os direitos humanos, transforma-a em uma necessidade, em um direito do indivíduo social, porque, quando concebemos direitos humanos logo pensamos no que o outro também precisa em uma atitude empática, e a literatura possibilita o exercício da empatia.

O sentido de humanizar não está na ideia de agregar valores positivos ou edificantes, mas de confrontar os impulsos humanos refletindo-se criticamente sobre eles, “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a oportunidade de vivermos dialeticamente os problemas. ” Ela possui um papel formador da personalidade não segundo as convenções sociais, mas de acordo “com a força indiscriminada da própria realidade ” (CANDIDO, 2014, p. 24). Dito isto, entendemos que a experiência do texto literário pode extrapolar as atividades conteudísticas previstas pelo currículo, tornando mais enriquecida a prática cidadã e social, necessárias à proposta da instituição escolar

A leitura se configura como um hábito humanizador como afirma Britto (2012), pois ela permite o exercício de ampliar a subjetividade e de agir efetivamente na sociedade, ou seja, humaniza porque permite o exercício de capacidades humanas perante a reflexão social das atitudes. Compreendemos, assim como o referido autor, que apesar de inseridos em uma sociedade moderna e tecnológica com seus meios multimidiáticos de comunicação e conscientes de que a convivência com outras pessoas influencia e amplia os horizontes culturais atuando também como agentes humanizadores, esses elementos não atuam com a mesma força intelectual e formativa que a leitura traz.

Dessa maneira, o ser que é fruto de uma sociedade permeada pela cultura escrita e conseqüentemente pela literatura, não pode ser privado da formação literária. O ser em formação não deve ser privado desse confronto de reações humanas promovidos pela literatura sob pena de não desenvolver sua cota de humanidade necessária às relações sociais.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Para entendermos a perspectiva desenvolvida neste trabalho sobre a leitura literária, passaremos a refletir agora sobre a leitura e sobre as relações sociais permeadas por ela.

A cultura ocidental, de maneira geral, atribui o valor ao ato de ler como algo bom. Mesmo pessoas que possuem menos escolaridade consideram o ato de ler algo bom para o desenvolvimento do ser humano em suas mais variadas nuances.

Utilizamos as reflexões de Britto (2012) quando analisa acepções que o termo *leitura* possui de acordo com um verbete localizado no dicionário Houaiss<sup>3</sup>. O autor, ao analisar o verbete, termina por condensar as cinco acepções dadas pelo dicionário em dois aspectos fundamentais da leitura: a decifração e a compressão do que se decifra, notando a evidência de que, quando se fala em leitura, a primeira ideia que se tem é a de *leitura do texto*, pois se decifra um código e depois acontece a intelecção por parte do leitor do que está escrito. O estudioso afirma que esses dois aspectos, decifrar e compreender, por si só não conseguem atender à amplitude do termo leitura e que também a representação de texto pode variar em diversas nuances, porém, “em primeira instância, o texto escrito aparece como o elemento base do ato de ler, de tal forma que as significações possíveis estão no plano da linguagem verbal codificada pela escrita” (BRITO, 2012 p.21).

Continuamos nos baseando nas ideias de Brito (2012) sobre os sentidos atribuídos ao termo leitura encontrados no mesmo dicionário, dessa forma, notamos que ele discorre sobre a expressão *leitura da luz* que se refere à decodificação de um código quantitativo exibido em um dispositivo mecânico que tem o objetivo de aferir o consumo de energia elétrica nos estabelecimentos. Aproximada a esse tipo de leitura também ocorre a *leitura ótica* feita por um dispositivo decodificador ao escanear um código de determinado produto. Em ambos os casos, não se pode compará-los à leitura feita pela intelecção humana, naqueles existe a singularidade de sentido promovida pela leitura, diferente da pluralidade de sentidos promovida pela interpretação humana ao decifrar um código.

---

<sup>3</sup> Segundo o autor, “um dos [dicionários] mais importantes da cultura escrita brasileira contemporânea” (BRITTO, 2012 p.20). Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa – eletrônico. Versão 1.7. Setembro de 2004. Instituto Antônio Houaiss / Editora Objetiva.

Ainda segundo o autor, há o sentido metafórico utilizado na expressão *leitura de mundo* tendo se originado nas teorias de Freire (1989), cuja perspectiva de ensino defendia uma aprendizagem da palavra escrita que possibilitasse ao indivíduo uma visão mais clara e real de sua posição no mundo tanto de maneira pessoal quanto política e social, e esse indivíduo de posse da expressão escrita verbal poderia intervir, questionar e transformar sua realidade, sendo participativo e independente. Essa leitura está ligada à percepção dessas pessoas sobre si e sobre o mundo em que estão inseridas. Concordamos com Britto (2014), quanto ao fato de que a conscientização da pessoa sobre seu papel no meio social, torna a aprendizagem formal um instrumento essencial para que ela o exerça.

Ainda dentro das acepções para o verbete leitura, trazidas pelo dicionário o qual Brito (2014) analisa, consta a *leitura de filme*. A diferença que existe na relação entre leitura de filme e de texto verbal escrito é que no texto escrito, a inteligência exige a decifração do signo e sua representação através da atribuição de sentidos que podem ser variados a partir da bagagem do leitor. No filme não há decifração de signos e sim a observação de uma situação representada por imagens que constituem a expressão mesma da realidade, ou seja, “A mediação com o real se fez pela apresentação de outro real, imediatamente vinculado ao fato objetivo” (BRITTO, 2014 p. 25). A leitura do filme pode se aproximar da leitura do texto, no sentido de fruir a narrativa, de fazer projeções, conjecturas em torno da narrativa, mas não exige a mesma inteligência do texto escrito.

E, finalmente, a leitura mais difícil considerada por Britto (op. cit.) que é a *leitura da imagem*. Essa expressão também é muito comum nos meios pedagógicos e vem com a carga de sentido de “ler” o texto em linguagem não verbal e a imagem é usada muitas vezes junto à palavra escrita. Quando se lê uma imagem, o que acontece é um trabalho de percepção e de relações de atribuição de sentidos pelos meios imagéticos que ela traz, porém, na leitura de imagem, o leitor não pode decodificar símbolos verbais escritos. As imagens são vistas, percebidas e interpretadas como fato mais objetivo se aproximando da leitura do filme.

O autor ainda destaca dois aspectos que devem ser considerados: a imagem de forma convencionalizada como a pintura, a fotografia que permitem um reconhecimento como uma forma cultural que não é o mundo em si, mas uma forma de percebê-lo. Na história baseada em imagens, semelhante à leitura de um filme, o leitor interage com o texto tentando desvendar a história, estabelecer relações e

perceber sentidos nos traços e ações. Essa atividade possui processos intelectivos que se assemelham às atividades de leitura de texto verbal escrito, podem não possuir o signo estrito do termo e sim objetos prontos.

Percebemos com a explicação de Britto (2014) que os sentidos atribuídos ao termo leitura são amplos, nos mais diversos setores da vida. Porém, todas as atividades listadas aqui, apesar de algum modo possuírem proximidade com a leitura de texto, uma vez que promovem intelecção, interpretação, projeção do mundo, elas se diferem pela falta da decodificação e intelecção do signo verbal. Para esse autor:

Ler, em alguma medida, especialmente pelo modo como se constituiu a modalidade escrita na sociedade ocidental, implica a interação intelectual com discursos cuja organização se afasta das formas da oralidade, com léxico, sintaxe e prosódia próprios, sustentando-se sobre outro tipo de referencialidade, mais distante do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de representação, ocupando lugar específico na dimensão cultural e intelectual. (BRITTO, 2014, p. 27)

A leitura do texto escrito não é maior ou menor que outros tipos de leituras comentados anteriormente, porém há de se compreender suas especificidades para que se desenvolva um trabalho mais eficaz com a leitura do texto escrito no ambiente escolar.

De outro lado, Manguel (2004) traz aspectos mais relacionados à afetividade do ato de ler. Ele defende que a leitura não está restrita ao texto verbal escrito, mas afirma por meio de um relato de sua própria história com a leitura que o ato de aprender a decifrar o código escrito quando criança era, para ele, como se tivesse desenvolvido um novo sentido:

Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que os meus olhos podiam ver, meus ouvidos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar e meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler. (MANGUEL, 2004, p. 5)

Consideramos que, a partir do exercício de decifrar o texto escrito, da intelecção e criatividade de atribuir sentido em um contexto de formação contínua e progressiva mediada pela leitura e principalmente a leitura literária, o estudante terá

a oportunidade de desenvolver os modos de perceber a vida e sua participação no contexto social apreciando a estética, os usos linguísticos diversos, a sensibilidade, a afetividade, a criticidade, a reflexão, tudo isso reunidos na vivência escolar.

Opinião semelhante podemos observar em Cândido (2014, p. 26), quando diz que a “organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo”. Ou seja, só decodificar o texto não é ler, é preciso construir sentidos que podem advir dos sentimentos, das experiências ou dos conceitos apreendidos ao longo da vida do indivíduo leitor.

O termo leitura agregou vários sentidos ao longo da história. No entanto, consideramos fundamental que o trabalho desenvolvido de leitura de literatura no ambiente escolar tenha como ponto de partida a leitura da palavra escrita, para isso, é necessária uma abordagem didático-pedagógica que leve em consideração as especificidades do texto literário. Na escola a leitura do código escrito deve ser desenvolvida de maneira que possibilite ao leitor em formação diferentes percepções de mundo, bem como o desenvolvimento de habilidades intelectuais e cognitivas para a leitura de obras literárias.

Cosson (2014b) atribui a efervescência de teorias e estudos sobre leitura nas diversas áreas (sociologia, antropologia, psicologia, história) à expansão do significado dado ao termo leitura. Ele também reúne aspectos de várias teorias possibilitando o trabalho com a leitura que dialoga com vários campos da vivência humana mediada pelo discurso.

Em uma primeira abordagem sobre o conceito de leitura usado por ele, encontramos a teoria que toma a leitura como um diálogo, cuja base se apoia em Bakhtin (1992, 1997) e seus estudos sobre o elo discursivo e dinâmico que permeia as interações sociais, o diálogo, afinal, ler é produzir sentido por meio do diálogo com o texto. O processo de leitura é entendido como uma interação entre leitor e texto, na qual há uma troca intelectual e afetiva em busca de sentido. Nesse processo, há níveis mais fáceis e mais difíceis de se relacionar, leituras mais fluidas e leituras mais complexas, mas ao final o sentido irá mesclar inteligência e afeto.

Numa segunda abordagem, o autor declara que “ler é um diálogo que se faz com o passado, uma conversa com a experiência dos outros.” (COSSON, 2014b, p. 36). Todo o texto foi escrito no passado quando o lemos no presente, seja um passado recente ou remoto. A leitura passa a presentificar o tempo em que foi escrito o texto, pois ele está ali, registrado aos olhos do leitor atual e se abre a partir

dessa leitura o conhecimento de épocas anteriores a sua, permitindo uma troca comparativa e o entendimento de marcos evolutivos em sua própria história ou estagnação em outros marcos.

Finalmente, em uma terceira abordagem, o autor afirma que ler cria laços entre o leitor e o mundo dos leitores como uma comunidade. Partindo da perspectiva de que, durante a leitura, nunca estamos sós, visto que nos inserimos em uma ou várias comunidades de leitores que compartilham leituras e modos de ler, percebemos a importância da escola nessa função de ser o espaço onde as ações de partilhar, compartilhar e construir sentidos sejam estimuladas e vivenciadas.

Outrossim, para falar sobre processos de leitura, apoiamo-nos em Leffa (1996) quando destaca algumas perspectivas de leitura, a saber, a perspectiva generalista, a ascendente, a descendente e a conciliatória.

Na perspectiva generalista do ato de ler, afirma-se que ler é representar, ler é ver uma coisa e enxergar outra. Partindo de suas representações de elementos reais construídos por suas vivências pessoais e de mundo, o leitor tem condições ou não de atribuir sentido ao que está lendo. Ler, nesse sentido, abrange não só atividades de decodificação e representação do signo verbal escrito, mas expande-se a atividades de percepção de sinais e elementos visuais que não necessariamente apresentem o signo verbal escrito. O indivíduo pode perceber e interpretar desde expressões faciais a indicações climáticas pela observação de elementos da natureza como nuvens de chuva. Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos.

O mesmo autor, também traz duas perspectivas restritas e antagônicas do ato de ler: a que afirma que ler é extrair significado do texto e outra que afirma que ler é atribuir significado ao texto. A primeira tem o foco sobre o texto e a segunda o foco é sobre o leitor.

No primeiro caso, o processo de leitura é denominado de ascendente. Essa leitura é baseada no que o autor “quis dizer”, centrada no texto onde ler é um processo de extrair sentido da superfície textual. Nesse sentido, atribui-se um significado fixo e preso às palavras, e ao leitor, a tarefa de recorrer ao dicionário constantemente, pois não lhe é permitido progredir na leitura do texto utilizando o processo de inferência sobre os vocábulos dos quais não se sabe o sentido preciso.

É necessário também, demonstrar uma leitura oral fluente sob pena de ser considerado um leitor deficiente.

A crítica a essa corrente está no fato de ser extremamente limitada à materialidade linguística do texto, pois desconsidera qualquer experiência de mundo que o leitor possa trazer e contribuir para a compreensão do texto. Nessa perspectiva, não se valoriza o diálogo entre o leitor e o texto. Assim como Leffa (1996 p. 13), compreendemos que “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”.

Na segunda perspectiva restrita do ato de ler, a descendente, Leffa (1996) afirma que o leitor é colocado no centro da leitura. Assim, pode haver múltiplas leituras de um mesmo texto, pois a leitura vai depender do que o leitor traz de sua vivência. De acordo com essa concepção de leitura, o leitor pode avançar no texto, inferindo o sentido das palavras por meio de levantamento e confirmação de hipóteses.

Ao privilegiar o leitor no processo de leitura e entender que vários leitores podem obter várias compreensões diferenciadas sobre o mesmo texto, essa corrente finda por ignorar que o sentido da leitura advém de um contexto social e permite ao leitor atribuir a significação de maneira arbitrária não se atendo aos limites do texto.

Por último o autor traz a corrente conciliatória a qual compreende que o leitor é tão importante quanto o texto. Nesta perspectiva, a leitura é um processo de interação, de diálogo entre o autor e leitor mediado pelo texto. Os sentidos são, pois, construídos por ambos, afinal, “aprender a ler e ser leitor são práticas sociais que medeiam e transformam as relações humanas” (LEFFA, 1999). Nessa concepção, o que permite a construção de sentidos por meio da interação entre texto e leitor é a intenção de ler. Esse fator faz toda a diferença na identificação do leitor com o texto, contribuindo, desse modo, com a troca entre ambos e a produção de sentido.

A leitura se dá numa combinação de vários processos dos mais complexos aos menos complexos. Leffa (1996) compara a relação leitor e texto com engrenagens, quanto maior o encaixe entre um e outro melhor a compreensão, afinal, “leitura implica uma correspondência entre o conhecimento prévio do leitor e os dados fornecidos pelo texto”. (LEFFA, 1996, p. 22)

Baseado nas afirmações de Leffa (1996) apresentadas acima, Cosson (2014 b) sugere que três vieses de se pensar a leitura sejam feitos de modo linear, em etapas, a saber, *antecipação*, *decifração* e *interpretação*. A *antecipação* consiste em operações que o leitor pode fazer antes de entrar no texto, seria o momento de elaborar hipóteses sobre o que diz o texto; *decifração* compreende a decodificação dos signos ali escritos, em que se pode aferir o quanto o leitor iniciante demorará mais do que um leitor mais experiente em decodificar as palavras; em seguida a terceira etapa, a *interpretação* na qual serão consideradas as relações que o leitor estabelece quando processa o texto. “O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo.” (COSSON, 2014b, p.40). Essa etapa depende do que disse o autor, do que leu o leitor e das convenções sociais que regulam a leitura. Segundo o autor, o ciclo da leitura se finda com a interpretação.

Dessa forma, tomamos tais concepções dos autores como constitutivas de nosso trabalho, pois entendemos que a leitura é um processo interativo que promove o diálogo entre esses quatro elementos: leitor, autor, texto e contexto. Ou seja, o processo de leitura literária é em primeiro momento, cognitivo e individual, passa por decifração e construção de sentidos de um texto escrito, mas por meio do diálogo entre as vivências pessoais e culturais do leitor e a obra lida. O mundo passa a ser visto de outra maneira, ampliando as possibilidades de representações por meio da linguagem e através do contato constante com obras de leituras mais complexas numa escala progressiva. Dessa forma, desenvolve-se um leitor cada vez mais amadurecido e conseqüentemente, um indivíduo que possui maior participação e atuação social. Ele passa a interagir com o mundo em que vive, transformando ou buscando transformar sua realidade e questionando valores impostos que não os pareça justos e íntegros. Concluimos, desse modo, que:

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2013 p. 153)

Ler é uma competência social, vivemos em uma sociedade estruturada na linguagem escrita, assim, é na escola que essa competência terá que se desenvolver com sucesso, a fim de possibilitar as relações sociais entre os indivíduos, a base das atividades desempenhadas em busca da formação do ser na escola é a leitura, logo, é importante que seja possível um desenvolvimento de tal competência por meio da valorização das habilidades e vivências literárias.

### 2.3 CONCEPÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Para discutir sobre letramento literário, consideramos pertinente abordar o conceito de letramento à luz de Street (2014), o qual defende do ponto de vista dos *Novos Estudos de Letramento* que este seja concebido como prática social.

O autor descreve e analisa dois modelos de letramento. O primeiro, denominado modelo autônomo de letramento, “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social” (STREET, 2014, p. 44) no qual os indivíduos são induzidos a conceber a língua como algo separado, não constitutivo de sua personalidade.

Há a alimentação da dicotomia oral/escrito, em que a escrita é supervalorizada e, em direção oposta, a oralidade é subestimada, fortalecendo a ideia de que o indivíduo que adquire a escrita e a desenvolve torna-se superior aos demais. Na escola há a aplicação do modelo de autoridade de pais e professores e estudantes como receptores passivos; e da escola esse modelo segue para o meio social como um exemplar a ser mantido.

O trabalho com leitura feito neste modelo de letramento, tende a não se aprofundar no texto, apenas analisar sua superfície. Dessa forma, atividades ritualizadas que cobram expressões escritas após a leitura de um livro, focadas na análise gramatical ou relatórios de leitura que não discutem as obras e o conteúdo ali exposto são frequentes em sala de aula.

A apresentação escolar do texto, portanto, não problematiza seus sentidos e conteúdo, pois o foco é a forma. Definem-se problemas técnicos, atinentes à gramática e à sintaxe, e as soluções, uma vez

dadas, são incorporadas a uma lista geral de regras e prescrições sobre a própria natureza da língua. (STREET, 2014, p. 132)

O segundo modelo de letramento, o ideológico, contrapõe-se ao primeiro, visto que reconhece a natureza ideológica e cultural das práticas sociais de leitura e de escrita. Nessa perspectiva, há uma preocupação com as instituições sociais gerais e não apenas pedagógicas para se construir significado de letramento para o indivíduo.

O autor defende a necessidade do desenvolvimento do respeito pelas práticas letradas de diferentes esferas sociais e culturais, em vez da imposição de um modelo único e “autônomo” sobre os outros, como é possível perceber em algumas escolas e instituições sociais.

Na escola, consideramos importante adotar a visão de letramento ideológico como uma forma de aproximar o estudante do significado do letramento e dos eventos de letramento praticados por ele. Entendemos que a instituição pode abarcar também, as práticas letradas que ocorrem fora dela e abrir um canal de comunicação mais estreito e significativo com os jovens.

Street (2014) também fala em “eventos de letramento” e “práticas letradas” e expõe que um *evento de letramento* seria “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982 *apud* STREET 2014 P. 18), por exemplo, uma ação específica como mandar uma mensagem eletrônica (SMS, *WhatsApp*) podendo mesclar a modalidade oral e escrita também. Já *práticas de letramento* se referem ao “comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita ” (STREET, 2014, p.18), por exemplo, o uso habitual e natural de aplicativos de conversa nos smartphones para mediar o processo de interação social do indivíduo de uma sociedade conectada por meio digital. As práticas de letramento abrangem eventos de letramento no processo de interação discursiva.

Podemos a partir de um evento de letramento conhecer a amplitude da prática letrada daquele indivíduo, comunidade, região e isso é de fato importante para o desenvolvimento de um trabalho que tenha significado para os sujeitos.

Tomamos o termo “letramento literário” como um tipo de letramento, haja vista que de acordo com Street (2014) os letramentos são múltiplos. A partir dessa visão

poderemos trabalhar com outros tipos de letramento que sejam necessários para o desenvolvimento das habilidades do ser.

Incentivar o aprendizado e desenvolvimento da competência leitora na escola significa reforçar a ampliação da subjetividade e da capacidade de agir com propriedade na sociedade, seria um hábito humanizador como afirma Britto (2012). O autor ainda menciona o fato de que na sociedade moderna em que vivemos com todos os aparatos tecnológicos e tantos meios de comunicação diferentes, há a possibilidade da convivência com as diferentes pessoas e suas diferentes formações e cultura.

A pluralidade de informações, representações e compreensões de mundo possíveis nas interações cibernéticas e em meios digitais podem ampliar os horizontes culturais dos indivíduos, mas só a leitura do texto escrito tem a capacidade de condensação de conteúdos e uma demanda de atitude reflexiva sobre si diante do texto com o qual interage.

A participação ativa do sujeito-leitor é primordial para que se mantenha esse diálogo reflexivo. Ele está inserido em um contexto social e formula, a partir da leitura do texto, um posicionamento crítico, adquirindo uma experiência de leitura significativa para si.

Cosson (2014b) afirma que é preciso fazer do ensino da literatura uma prática significativa tanto para o professor quanto para os alunos. Deve-se evitar, desse modo, uma atitude arrogante na educação em rejeitar o conhecimento literário como sendo essencial ao ser.

O autor propõe o termo letramento literário para indicar que não se trata apenas de aquisição de habilidades de ler ou escrever como a alfabetização, mas uma concepção de ensino de literatura que vai além das práticas escolares usuais, que transforma a leitura literária em práticas sociais que estão relacionadas à literatura. O autor destaca aspectos específicos desse tipo de letramento e expõe:

Pela própria condição de existência da escrita literária, que abordaremos adiante, 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. (COSSON, 2014b, p.12)

Desse modo, ele trata como letramento literário o processo de escolarização da literatura que se preocupa em construir na escola uma comunidade de leitores promovendo o desenvolvimento do domínio das práticas de linguagem literária, isso se faz através do contato com os textos literários. De acordo com os Parâmetros para a Educação Básica de Pernambuco (2012):

O leitor de literatura é alguém que escolhe ler porque descobriu o prazer de ler. Mas além do despertar do gosto, a formação para a literatura faz-se a partir do desenvolvimento de capacidades que auxiliam os leitores em formação a abordar o texto literário, dando conta de suas especificidades e das estratégias e recursos que fazem sua literariedade. (PERNAMBUCO, 2012, p. 85)

O letramento literário proposto por Cosson (2014a) tem como uma das finalidades combater a falência do ensino da literatura, pois pretende superar o ensino conteudístico previsto nos programas curriculares e ainda pautado no ensino da história da literatura. Também propõe um olhar especial para a leitura dos textos integrais e não apenas a leitura de fragmentos ou resumos das obras.

Questionamos como Paulino (2004, p. 73) “Como pensar em letramento literário sem resgatar a possibilidade de encontro desses leitores com os livros maravilhosos de sua biblioteca?” E ainda traz a proposta de aliar o prazer de ler a abordagem sistemática da leitura afim de que a literatura cumpra seu papel no âmbito escolar.

Adotamos então a concepção de Cosson (2014a) que vê o letramento literário como prática social e desta maneira adota uma concepção de uso da escrita como algo maior que extrapola a práxis escolar. O estudioso adverte para o cuidado que se deve ter é que se faça a escolarização da literatura sem descaracterizá-la e sem interromper seu poder humanizador. Zilberman (2003) complementa nossas ideias quando argumenta que a escola seja um espaço de desenvolvimento do gosto pela leitura, pois, para muitos alunos, o ambiente escolar se configura como o único espaço de contato com a leitura, durante sua infância e adolescência. Dessa forma, precisamos pensar um modo de proporcionar a experiência literária para o estudante sem descaracterizá-la e utilizá-la como elemento pedagógico.

Diante do que foi discutido aqui sobre as concepções de letramento adotadas nesse trabalho, partimos de uma perspectiva ideológica que entende que o processo de ensino de leitura literária não compreende apenas técnicas e estratégias de

leitura, precisa sim desenvolver habilidades leitoras nos estudantes, mas como meio para se chegar a formação de um leitor que compreenda as dimensões sociais em que está inserido e os processos que desenvolve por meio da linguagem em sua totalidade.

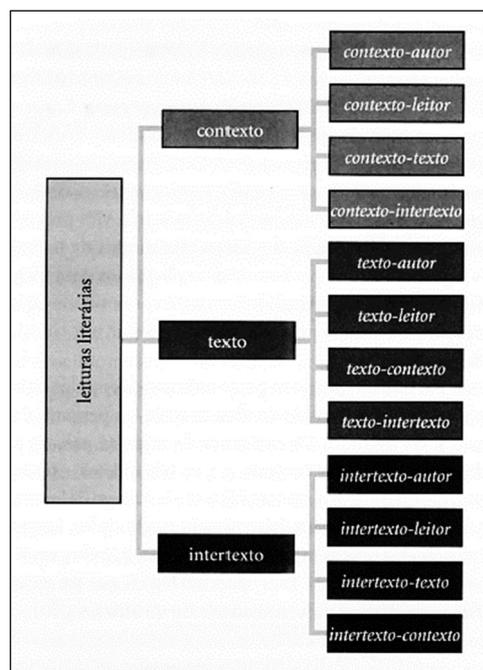
## 2.4 MODOS DE LER

Nesta seção, procuramos compreender como se dão os modos de ler a partir dos estudos desenvolvidos por Cosson (2014b) e sua importância para o desenvolvimento do trabalho com leitura literária na escola.

Primeiramente, é importante que o professor se aproprie dos modos de leitura do texto literário e compreenda a relação travada entre leitor, autor, texto e contexto, em prol da formação do leitor literário. Cosson (2014b) nos apresenta possibilidades para desenvolver o letramento literário sem que a leitura se perca nas práticas de análise de tipologia textual ou linguística.

De acordo com o autor os três objetos de leitura – texto, contexto e intertexto - traçam o caminho a seguir rumo à formação do leitor literário:

Figura 1- Modos de ler



Fonte: COSSON, 2014, p. 72

A leitura feita a partir do contexto-autor trata-se da leitura que busca relacionar a obra literária com a vida do autor. “Temos, assim, os estudos de cunho biográfico que traçam um paralelo entre acontecimentos na vida do escritor e a sua escrita, localizando as obras como produtos determinados por esses eventos, ou que buscam indícios ou elementos da vida do escritor na obra” (COSSON, 2014b, p.73). Entender que determinados aspectos da vida do autor influenciam na elaboração de suas obras é importante e devem ser explorados, também entender que o autor pertence a determinada cultura e sua vivência amplia a visão sobre a diversidade que o texto literário pode abranger.

Cosson (2014b) salienta que o modo de leitura contexto-leitor, isto é, uma leitura que busca paralelos entre obra e leitor, reconhecendo pontos de contato entre a história de vida do leitor e o que se está lendo é a mais comum durante o processo de aprendizagem da escrita por adultos e crianças. Segundo o pesquisador, o texto ganha *concreticidade*, quando encontra semelhança na experiência de vida do leitor. Ainda o autor acrescenta que esse tipo de leitura é realizado por quem “deseja compreender melhor ou compartilhar determinados acontecimentos vividos, funcionando a obra como uma espécie de confirmação ou testemunho indireto do que foi ou está sendo vivenciados por aquela pessoa” (COSSON, 2014b, p. 73).

O autor destaca a importância de esse modo de leitura ser visto mais pelo lado das diferenças do que pelas semelhanças com os fatos vividos pelo leitor, possibilitando, assim, uma nova maneira de conceber a situação vivida.

Há também a leitura *contexto-texto*, a qual consiste na busca no texto do que é “ pelo contexto já conhecido, ou seja, que toma a obra como uma confirmação do que já se sabe ou que se deseja reforçar, abordando-a pela sua temática, estilo ou gênero” (COSSON, 2014b, p. 74). Embora esse modo de ler possa fazer o leitor correr o risco de não perceber a singularidade de uma determinada obra por causa da repetição (temática, de estilo ou gênero) em outras obras e de limitar o horizonte cultural, como afirma Cosson, esse tipo de leitura pode ser “altamente produtivo quando o conhecimento temático ou genérico é usado para se adentrar de maneira mais profunda no texto ”(COSSON, op. cit., p.74).

A leitura *contexto-intertexto* é a que pretende ler a obra como um documento, um meio de ler uma obra para se discutir determinado tema de cunho social. Geralmente nas atividades escolares de leitura de livros esse é o modo mais

utilizado e também alguns professores o utilizam como forma de atrair os alunos para a leitura dos clássicos, por meio do advento da discussão social que existe na obra. Porém essas práticas feitas dessa maneira terminam por desvirtuar a condição de obra literária passando a sustentar uma função documental e até enciclopédica, como mostra o autor.

Assim como mostra o autor, os modos de ler a partir do contexto apresentam o perigo de se deixar de lado o texto em favor do contexto, desperdiçando a experiência literária, mas, por outro lado, apresentam o benefício de fazer o leitor compreender que esses contextuais dialogam com a obra, fato essencial para a construção de sentidos do texto.

Cosson (2014b) explica a leitura a partir do texto, começando pela leitura texto-autor, onde o estilo (traços estilísticos) do autor é parte característica da obra. “Em termos técnicos, é a leitura que se faz para determinar a autoria ou pertencimento de uma obra cuja autoria é controversa” (COSSON, 2014b, p. 75-76).

Quando se faz a leitura texto-leitor, o foco é dado aos efeitos do texto sobre o leitor, que efeitos as imagens sensoriais causam no leitor. Essa é a leitura que busca sensações e emoções por parte do leitor. Notamos assim como Cosson (2014b), que é esse o modo de leitura mais recorrente entre os jovens consumidores de *best sellers*. Eles devem procurar mais esses livros movidos pela busca de sensações que o tipo de leitura oferece.

Há ainda a leitura *texto-contexto* que procura analisar a materialidade da obra, “observando aspectos que vão do papel ao projeto editorial, valorizando paratextos e outros elementos que compõem a obra” (COSSON, 2014b, p. 76). É uma leitura comparativa entre obras de diferentes edições ou editoras que investigam as diferentes formas de apresentar o texto literário gerando uma importante discussão sobre os que esses elementos que circundam o texto trazem para dentro dele, ou sobre a relação do texto verbal e com o texto visual, dentre outras possibilidades. O autor chama a atenção para o ganho em se fazer essa leitura pois levando esses aspectos visuais e materiais que circulam o texto, o leitor irá construir uma reflexão sobre a importância dessa obra ao longo de sua história editorial.

A leitura texto-intertexto trata da percepção do construto literário por meio da linguagem. “Nesse modo de ler, interessa verificar como os recursos dados pela linguagem – que é feita intertexto- são apropriados na tessitura do texto.” (COSSON

2014b p.77). É um trabalho de compreensão do uso da linguagem literária que serve amplia a experiência de leitura literária, não pode ser confundido com um trabalho de listagem de figuras e análise retórica apenas, pois termina por diminuir a experiência literária do leitor.

Os quatro modos de ler que partem do intertexto levam em consideração as relações feitas pelo leitor entre os textos que lê, são elas que permitem a referenciação constituinte da intertextualidade.

O primeiro modo de ler do intertexto baseia-se na relação *intertexto-autor*. O leitor procura elementos na biografia intelectual e formação cultural do autor que tenham influenciado na obra lida, ocorre uma associação dos vários textos ausentes ao texto presente. A finalidade desse tipo de leitura é “mostrar como o autor dialoga por meio de sua obra com uma série específica de textos aos quais ele se integra como um elo de uma corrente” (COSSON, 2014b p. 78).

O modo de ler *intertexto-texto* configura a maneira de se evidenciar na composição da obra elementos referentes a outros textos. Não se trata de uma atividade apenas de constatação, mas de um trabalho que permite ao leitor acrescentar novos sentidos ao que está lendo. Nesse modo de leitura o leitor pode examinar o processo de como o recorte foi inserido no texto e observar as operações textuais realizadas entre outros recursos utilizados no texto literário.

A leitura do *intertexto-leitor* aproxima a obra lida de outros textos levando em consideração o histórico de leituras do leitor, esse movimento obviamente deve ser mais rico proporcionalmente o acervo de leituras trazido pelo leitor. A relação entre os textos lidos e a obra deve ser justificada e coerente para não se tornar apenas uma atividade dispersa. Acontece o diálogo entre obras a partir do olhar do leitor.

Finalmente o modo de ler *intertexto-contexto*, nesse tipo de leitura o leitor busca relacionar características do gênero ou estilo literário na composição do sentido da obra. Não se trata de uma tarefa mecânica de identificar características pertencentes a um gênero literário, pelo contrário, é preciso encontrar sua participação na construção de sentido da leitura e perceber como esses traços se fazem presentes naquela obra.

Na leitura de intertextos há vários riscos de esmorecimento da obra pelo excesso de referências, mas há a compensação da riqueza que esse tipo de leitura traz para o leitor.

O professor estando atento aos modos de ler poderá tornar suas atividades que envolvem práticas de letramento literário mais significativas em busca da formação do leitor literário.

## 2.5 PRÁTICAS DE LEITURA

Tomando como aporte teórico essencialmente os estudos de Cosson (2014a) pretendemos descrever sobre a base da formação do leitor literário, ou seja, sobre as estratégias de ensino de leitura literária que impulsionam de maneira flexível o processo e leitura literária, aplicando a elas, o viés de suporte norteador para as práticas de leitura dos alunos dentro e fora da escola em busca do desenvolvimento das habilidades leitoras.

Em busca da experiência significativa do literário, o professor deve guiar as práticas em uma escala crescente de envolvimento com os textos. Acreditamos que no ensino fundamental essas experiências possam começar a ser fortalecidas e assim como Cosson (2014a), adotamos como princípios para o letramento literário o ensino de estratégias de leitura literária dentro da sala de aula, mas que venha a ampliar-se para fora dela na vida deste leitor.

Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. (COSSON, 2014a, p. 48)

Como vemos, se faz necessário um trabalho contínuo com os alunos do ensino fundamental que os leve de textos menos complexos aos mais complexos, mas isso só é possível se houver um laço que permita o contato do leitor com a obra, permanecendo em constante oferta e devidamente norteada pelo professor, a obra a ser lida ao aluno em formação.

A primeira etapa das estratégias de leitura ensinadas por Cosson (2014a), denominada de *antecipação*, consiste em movimentos que o leitor faz antes de ler o texto, ou seja, são abordados nesta etapa os objetivos de leitura provenientes do gênero textual. Também se faz a leitura dos elementos que compõem a materialidade do texto, ou seja, os elementos paratextuais que de acordo com Genette (2009):

[...] é aquilo por meio de quem um texto se torna livro e se propõe como tal a seus leitores, e de maneira mais geral ao público. Mais do que um limite ou uma fronteira estanque, trata-se aqui de um limiar, ou – expressão de Borges ao falar de um prefácio – de um “vestíbulo”, que oferece a cada um a possibilidade de entrar, ou retroceder. (GENETTE, 2009, p.9-10)

Segundo Genette (2009), elementos paratextuais como: o nome de um autor, um prefácio, um título e ilustrações servem para apresentar a obra, mas também para dar forma de livro ao texto e torná-lo real. É a porta de entrada, a “zona indecisa” entre o dentro e o fora do texto, um lugar de negociação para o leitor e o texto. O autor ainda comenta que esses elementos mudam com o passar das épocas, pois mudam os interesses dos indivíduos de tempos em tempos. Ainda constata a apresentação do texto na era midiática totalmente diferente da forma de textos da Antiguidade quando vinham quase em estado bruto.

A leitura começa dessa antecipação que se faz sobre o que diz o texto. Levantar hipóteses criadas a partir da observação de elementos paratextuais e do trabalho de emolduração do texto faz com que o leitor possa no decorrer de sua leitura ir confirmando suas hipóteses ou não confirmando, se não se confirmam as hipóteses ocorre a reconfiguração das expectativas do leitor pois causa um desvio no caminho de surpresas em relação ao que ele havia previsto. Podemos notar que, com esses movimentos, aprofunda-se a experiência de leitura o que implica em um encontro significativo do leitor com a obra.

A segunda etapa consiste na *decifração* do código escrito e na construção de sentidos através da leitura das palavras. Nesse estágio o leitor com maior familiaridade com o código escrito tem melhor fluidez na leitura pois consegue atribuir os sentidos de palavras que não conhece pelo contexto lido e não transforma o fato de desconhecer o significado em um obstáculo. Todavia, a importância do professor é essencial para que os estudantes sejam acompanhados e estimulados a exercer a inferência e a progredir no texto, essa atividade poderá ajudar o leitor a amadurecer na fluência da leitura da palavra.

Quanto mais amplo for o cabedal de leituras do jovem, ao ler com essa consciência e aprofundamento textual, maior será seu leque no que trata de aspectos do código e da linguagem literária, o que permitirá que nas leituras conseguintes ele avance e possa encontrar experiências importantes para si.

A terceira é a etapa de *interpretação* que é onde o leitor vai dialogar com o texto numa relação contextual. Nessa etapa o leitor vai estabelecer relações de sentido com o texto lido, com a sua cultura e com as representações e construições da comunidade de leitores em que está inserido tendo como centro de processamento dessas relações as inferências que o levam a utilizar seus conhecimentos sobre as palavras e sua experiência de mundo.

É nesta etapa que se firmará o encontro do jovem leitor com a obra lida. O ato de interpretar o que foi lido mostra o que, da obra, ficou no leitor e também, o que ele levou consigo para o ato da leitura. Outrossim, mostra o que foi reconfigurado ou confirmado no leitor e em suas percepções de mundo a partir do que construiu com a experiência literária e isso constituirá suas atitudes para com o mundo. É esse tipo de relação que contribui para formação do sujeito social que leva de suas leituras o entendimento da pluralidade de culturas e diversidades dos comportamentos humanos tornando-se atuante socialmente e participante de uma cultura.

Cosson (2014a) afirma que se fecha com essas três etapas o primeiro ciclo de leitura. Dessa maneira, o professor precisa estar atento ao progresso de seus alunos durante as etapas pois podem caminhar ou estacionar em alguma das etapas.

## 2.6 A LEITURA INTEGRAL DO LIVRO

Em relação às práticas de leitura do texto literário na escola, o livro didático tem sido o instrumento mais utilizado para leitura literária em sala de aula. O problema é que esse recurso didático geralmente traz apenas fragmentos dos textos originais, o que pode repercutir negativamente na formação do leitor literário. É sobre essa questão que vamos discutir nesta seção.

Zilberman (2003 *apud* COSSON, 2014b, p.13) afirma que “a leitura de fragmentos de textos literário presentes no livro didático não forma o leitor do livro”. O fato da leitura integral dos livros literários não ser mais tão incentivada ou praticada nas salas de aula pode ser justificado pelo avanço das teorias recentes de ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) que propõem que o leitor dos mais variados gêneros de circulação social será um leitor bem formado não precisando assim centralmente do texto literário.

O problema nesta questão é que, com o passar dos anos, o texto literário integral começou a ser deixado de fora das escolas, indicado apenas para diversão dos alunos, não se faz tão presente nas aulas de LP.

Cosson (2014b) ainda levanta uma outra questão: a atitude de considerar literatura apenas os clássicos, termina por afastar os estudantes da leitura dos livros na escola. Provavelmente para um leitor de ensino fundamental é desinteressante e dificultoso conseguir fruir a obra por causa do vocabulário, sintaxe, padrões narrativos complexos. Soma-se a isso o fato de os jovens preferirem as obras contemporâneas, os *best sellers*. Buscando sanar tal defasagem o professor termina por adotar o que Cosson chama de avatares da literatura que são as adaptações cinematográficas das obras, os quadrinhos baseados nas obras e adaptações escritas dos clássicos. O que consideramos atitudes válidas contanto que esteja sempre em diálogo com a obra original e não em sua substituição.

Para chegar a ler um clássico, o estudante precisa passar pelo amadurecimento do leitor literário e diante do espaço que a literatura ocupa hoje nas escolas vemos que existe um problema. “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como locus de conhecimento” (COSSON, 2014b, p.15).

É necessário chegar a um equilíbrio que proporcione ao jovem a contínua formação literária ou letramento literário<sup>4</sup>, que permita esse amadurecer e uma progressão nas dificuldades das leituras para que chegue ao nível médio como um leitor competente, assim como indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa(1998):

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais. (BRASIL, 1998, p.70)

Ainda de acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (1998) o leitor literário deve ser formado para reconhecer as sutilezas da linguagem literária, “leitores

---

<sup>4</sup> Letramento literário está sendo usado, aqui, como mais um tipo de letramento assim como o letramento escolar, pois entendemos que na escola e nas relações sociais de um modo geral os letramentos se imbricam naturalmente.

capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 1998, p. 27).

O estudante deixa de obter essa formação no ensino fundamental ou a formação não feita de modo satisfatório e o resultado disso é um leitor inexperiente e que não consegue adentrar em textos mais densos como os clássicos da literatura.

Consideramos que o sucesso da formação do leitor literário é formar um sujeito que tenha propriedade em escolher suas obras, também que seja capaz de adentrar e posicionar-se sobre obras mais complexas como os clássicos da literatura, pois acreditamos que a leitura literária pode trazer muitas contribuições para o fortalecimento da consciência social e humana da qual uma sociedade necessita para constituir-se.

Para se poder investir no trabalho com o letramento literário os próprios PCNs (1998) indicam condições favoráveis:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais. Ler por si só já é um trabalho, não é preciso que a cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.
- A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura. (BRASIL, 1998, p. 71-72)

Diante disso, concordamos que ler o livro integralmente é o caminho para uma formação plena do leitor literário, afinal a leitura de textos extensos é um dos

grandes indicadores de sucesso na formação do leitor (cf. COLOMER, 2008). Não se pode formar leitores amadurecidos através de leitura apenas de trechos, tampouco apenas pelo estudo história da literatura como vem sendo feito em muitas escolas do ensino básico no Brasil.

## 2.7A LEITURA, A ESCOLA E A LITERATURA PARA OS JOVENS ATRAVÉS DOS TEMPOS

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil passou longa data centrado no ensino da retórica, poética e gramática. Autores eram lidos com o objetivo de estudar a retórica, a arte de falar bem, e a poética, o estudo das regras métricas e elementos formais da poesia, de acordo com Soares (2004) o que se tinha desde a época jesuítica até o sec. XIX era o estudo da teoria literária como hoje chamamos. A autora chama a atenção para os livros utilizados na icônica escola Pedro II que apontavam para o ensino das três áreas citadas anteriormente e destaca que ao final do Império tais áreas se fundiram e passaram a constituir a disciplina Português, mas a mudança na nomenclatura não alterou os objetivos e conteúdo das disciplinas até os 40 anos do século XX até porque serviam a mesma minoria privilegiada da sociedade.

Cabe lembrar que a entrada do ensino de português só se deu como disciplina escolar de maneira mais abrangente, ou seja, chegando ao ensino secundário, após a sua inclusão nas provas de acesso às faculdades. Como nos mostra a autora:

Assim, até 1869, o ensino de Português era insignificante no currículo da escola secundária, onde predominavam as disciplinas clássicas, sobretudo o Latim. Depois de 1869, quando o exame de Português foi incluído entre os Preparatórios de muitos cursos superiores (faculdades de Direito, faculdades de Medicina, Escola Politécnica, Escola de Minas, etc.), no Colégio Pedro II houve a ascensão desta disciplina, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente. (p.238)

Os textos literários estavam a serviço ainda da retórica e poética que foram passando para o campo da estilística acompanhando as mudanças em relação a importância que a oratória foi perdendo na sociedade e a ascensão da valorização da escrita. Eram livros de seletas, coletâneas de trechos de textos de autores

consagrados onde só cabia os comentários e opiniões sobre os trechos ao professor. Vale lembrar assim como Soares o faz que nessa época, início do sec. XX ainda não havia formação específica para professores que quase sempre eram estudiosos da língua que davam aulas.

Dentre esses compêndios que traziam os trechos de textos consagrados da literatura se encontra a conhecida Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet, essa obra foi publicada em 1985 e perdurou por 70 anos norteando o ensino de português nas escolas brasileiras (SOARES, 2004).

Observando o que traz a pesquisa de Razzini (2000) sobre a Antologia Nacional, vemos que foi um compêndio criado na escola que na época era referência para tantas outras pelo país e para os exames de acesso ao ensino superior, a Dom Pedro II, e tal compêndio foi criado logo após a Proclamação da República o que lhe dava um tom nacionalista mais evidente. Então, em sua primeira edição já estavam separados autores brasileiros de portugueses e se tratava dos textos literários contemporâneos, no caso a época do Romantismo, numa ordem cronológica decrescente (do século XIX ao século XVI).

Dito isto, se percebe que a Antologia Nacional era uma nova proposta que seguia um novo desejo de reorganização social, agora mais científica e nacionalista, porém no que trata da leitura literária a perspectiva de servir ao ensino da “... leitura e recitação, o estudo do vocabulário, o estudo da gramática normativa, da gramática histórica, dos exercícios ortográficos, das análises "lexicológica" e "lógica", e da redação e composição, enfim, para a aquisição da norma culta vigente.” (RAZZINI, 2000 p. 241). Tal modelo de ensino permaneceu até 1940 quando a Antologia Nacional deixou de ser usada.

A partir de 1950, com a crescente reivindicação das camadas populares à educação e ocorre uma mudança profunda na escola, ela vai passar atender pessoas de diferentes culturas e vivências agora não mais só os filhos da burguesia. Soares (2004) cita inclusive dois fatos que influenciaram essas mudanças de maneira mais forte: o acesso à escola da classe trabalhadora e com elas suas diferentes formas de cultura e devido a essa ampliação o recrutamento de mais professores e flexibilização das exigências de formação para que pudessem suprir as necessidades que agora eram muito maiores e as mais diversas.

É a partir dessa data que o ensino de Português passou por transformações mais significativas e rápidas acompanhando o processo social de democratização do

ensino. Nesse período, os livros didáticos assumiam grande importância para os programas de ensino e tiravam das mãos do professor a responsabilidade de elaborar os exercícios e guiar a leitura e discussão sobre os textos como era com a Antologia Nacional. E de acordo com os registros de Soares (2004) é também nesta época que começa a desvalorização da função do professor, com menores salários, menor exigência de formação, condições de trabalhos ruins e mais agilidade para o ensinar, o livro didático contribuiu muito para este último.

Após a década de 1970 com a Lei 5.692, que redirecionou a Lei de Diretrizes e Bases, uma transformação radical na concepção do ensino de língua portuguesa agora como “instrumento de comunicação” como mostra Razzini (2000) em que os textos não eram mais só os literários e clássicos, abria-se a leitura de textos de vários gêneros e de circulação social.

O texto literário deixa de ser o eixo para o ensino de Língua Portuguesa. Essa é uma década de importantes mudanças. O desenvolvimento tecnológico pedia uma nova postura da escola, em relação ao ensino de LP. A prática de leitura literária de textos clássicos passou a ceder espaço para autores contemporâneos e outros gêneros textuais que circulam socialmente.

Apesar de a leitura literária estar em praticamente todo o processo de aprendizagem da língua materna, de ter sido por muito tempo berço do ensino escolar, da gramática, retórica e poética, através da leitura de trechos de obras e autores consagrados, como já vimos, podemos notar que a leitura das obras em si não era algo presente e aprendido e incentivado nas escolas. O prazer de ler não foi importante durante muito tempo.

A partir da década de 1960, depois de constatado o fracasso dos estudantes na leitura, frustrando a expectativa que a sociedade colocou na escola, começou-se a repensar o que a escola nesse tempo de democratização e expansão do ensino deveria fazer para atender as expectativas sociais.

Durante o século vinte os estudos sociológicos puderam contribuir para o encaminhamento da necessária mudança no ensino de LP, ao considerar a fase adolescência como importante e atribuir a ela características importantes para que se entenda como um jovem lida com a leitura e com todas as ações da esfera escolar.

De acordo com Colomer (2007), fatores que já foram citados aqui como a entrada de novos setores sociais, a criação da representação social da

adolescência, uma sociedade que baseava seu funcionamento que evoluía em uma crescente implantação de novas tecnologias mudaram as relações sociais da época. Dessa forma, o artefato audiovisual passou a dividir o espaço da ficção proporcionado pela literatura escrita.

Nota-se que há uma modificação importante nas relações da sociedade desde então, e a escola teve que se mover também para poder dialogar com os indivíduos que cultivavam e desenvolviam novos modos de se relacionar com o mundo. Durante o século XX, a literatura começou a migrar dos domínios da escola para os aparatos tecnológicos que foram desenvolvidos desde então e da produção editorial centrada no consumo.

A partir da segunda metade do século XX, de acordo com Colomer (2007), acontecem profundas transformações, os textos literários perderam seu lugar exclusivo abrindo espaço para textos de circulação social dos mais diversos no ensino linguístico, o corpus literário foi ampliado com a aceitação de obras nacionais e não canônicas e também se reivindicou o acesso direto às obras (conquista das teorias linguísticas e literárias dos anos 1960 ) deixando-se de lado as antologias e manuais literários.

Acontece um movimento de aproximação da escola ao gosto dos alunos, como nos mostra Chartier e Hébrard (1994 *apud* COLOMER, 2007, p. 24):

[...] descobre-se duramente que os conteúdos do ensino nunca se impuseram na classe por decreto ou pela força: é necessário que exista um consenso suficiente dos receptores; se esse consenso não existe, “motivar” os alunos torna-se um trabalho de muita paciência. [...] descobre-se que não é possível transmitir algo sem que se acredite em seu valor [...].

Compartilhamos esse ponto de vista dos referidos autores, uma vez que, para o desenvolvimento do letramento literário na escola, faz-se necessário, entre outros aspectos, olhar para o aluno antes e entender como ele se relaciona com a escrita e com as coisas ao seu redor, de maneira geral, falar uma linguagem que ele entenda, prática que pouco tem sido realizada até aqui nas escolas.

Talvez essa falta de entendimento entre ambos, aluno e escola, tenha resultado ainda em índices deficientes de habilidades de leitura. E o déficit maior, ao nosso ver, é que esse aluno seja privado do direito de experienciar a literatura na leitura efetiva de uma obra. O professor não pode ser mero espectador nessa falta

de diálogo, ele pode encontrar ou criar meios para promover o entendimento entre aluno e escola e tornar possível o desenvolvimento do leitor iniciante em leitor maduro.

## 2.8 LIVROS LITERÁRIOS E OS JOVENS DA CIBERCULTURA

Partiremos das considerações de Lévy (2014) sobre a relações mutantes da sociedade com o saber. Hoje em dia por causa dos meios digitais de disseminação de informações a velocidade em que essas relações se renovam é muito maior do que nos séculos anteriores quando não havia os adventos digitais. Para mostrar a percepção da velocidade o autor traz a seguinte imagem: “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início de seu percurso profissional estarão obsoletas no fim de sua carreira.” (LÉVY, 2014, p. 159) outra constatação que ele faz sobre a relações com o saber é que o trabalho produz conhecimento, o indivíduo ao fazer um trabalho pode ao mesmo tempo aprender, transmitir e produzir conhecimentos.

Há ainda uma terceira constatação a qual diz que as tecnologias ampliam e desenvolvem algumas habilidades cognitivas humanas como a memória, o raciocínio, imaginação e tais tecnologias promovem novas formas de acesso à informação e novos modos de raciocínio de construção do conhecimento.

Estamos diante de algo muito diferente, como foi descrito aqui neste trabalho, sobre as relações da sociedade antes das tecnologias digitais e isso afeta diretamente a escola, local de promoção da educação, do conhecimento e da formação da pessoa.

A escola precisa reformular suas ações didáticas em prol de aproximar-se do indivíduo e da sociedade conectada. Ela precisa considerar que seus estudantes falam de um outro modo, se relacionam de outra maneira com os saberes ali produzidos, talvez seja essa distância um ponto chave que contribui para a falha do leitor até hoje ainda detectada pelas avaliações nacionais e internacionais.

O ciberespaço interconexão dos computadores do planeta, tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos. Será em breve o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação. Em

resumo, em algumas dezenas de anos, o ciberespaço, suas comunidades virtuais, suas reservas de imagens, suas simulações interativas, sua irresistível proliferação de textos e de signos, será o mediador essencial da inteligência coletiva da humanidade. Com esse novo suporte de informação e de comunicação emergem gêneros de conhecimento inusitados, critérios de avaliação inéditos para orientar o saber, novos atores na produção e tratamento dos conhecimentos. Qualquer política de educação terá que levar isso em conta. (LÉVY, 2014. p.170)

O ciberespaço sendo esse novo lugar de comunicação que surge pela interconexão mundial de computadores e dispositivos promove novas maneiras de se produzir comunicação, os jovens cada vez mais interessados em fugir do tradicional criam e experimentam as novidades no meio digital transformando as relações em várias esferas sociais. Essa é a configuração da cibercultura a qual o autor atribui “ o conjunto de técnicas (materiais ou intelectuais) de práticas, de atitudes de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2014. p. 17).

Há uma integração entre o que pensamos e o que as máquinas tecnológicas podem fazer com isso. Castells (2016) afirma que na revolução tecnológica na qual vivemos os dispositivos tecnológicos atuam como amplificadores e extensões da mente humana. A característica principal dessa revolução é a utilização de saberes e conhecimentos para a geração de dispositivos que atuem no processamento/comunicação dessas informações em um ciclo de inovação e uso retroalimentado. Ou seja, o dispositivo é criado e os usos e novos usos que se fazem dele reconfiguram sua utilidade e alimentam novas criações e recriações para o advento. “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Usuários e criadores podem torna-se a mesma coisa” (CASTELLS, 2016 p. 89).

O mundo o pós-moderno em que vivemos atualmente exige uma nova proposta didática vinda das escolas, o estudante tem que ser preparado para o meio em que vive e negar o uso das práticas com dispositivos digitais é danoso para a formação desses seres pois ocorre a falta de habilidades com instrumentos que fazem a engrenagem social atual funcionar.

Os jovens de hoje estão completamente conectados no ciberespaço e suas teias vivenciando suas práticas sociais, religiosas e culturais em multimídia, então, como afirma Rojo (2007, p. 21) pensamos que “já não basta mais a leitura do texto

verbal escrito- é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos e outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam” e precisamos pensar que:

No contexto da alta modernidade, é premente associar o ensino aos recursos das novas tecnologias, tendo em vista construir um processo de formação que acompanhe os nativos digitais e dê suporte às habilidades necessárias para que esses sujeitos circulem através das mídias e atuem na cultura participativa que emerge presentemente. (ROJO, 2007 p. 93)

Os estudantes em suas rotinas manuseiam seus smartphones, interagem a todo momento em suas redes sociais, assistem a vídeos dos mais variados temas, estão conectados ao longo de seu dia a várias mídias digitais.

Os textos consumidos pelos jovens configuram-se no que Santaella (2007) chama de hipermídia, uma integração do texto escrito com sons e imagens em um novo tipo de linguagem híbrida.

É preciso discutir que papel o livro impresso ocupa hoje diante dessa nova configuração que se apresentam os possíveis leitores. Santaella (2007) afirma que o livro já dominou os círculos sociais principalmente depois da invenção de Gutemberg, livros se multiplicaram pelo mundo. A alfabetização foi ampliada possibilitando a integração de camadas populares às discussões políticas, religiosas, econômicas entre outras em vários lugares do mundo, também esses mesmos livros serviam para dominar segmentos sociais menos favorecidos por muito tempo, essa época da hegemonia dos livros durou entre os séculos XV e XIX conforme a autora. Livro, leitura e poder tinham e tem uma relação controlada pelos interesses políticos e econômicos.

Todavia, depois da invenção da fotografia o cenário foi mudando e durante o século XX com o surgimento do vídeo, cinema e imagens computacionais certamente a escrita continuou seu curso, porém perdeu sua hegemonia, o mesmo para os livros.

Durante o século XX o desenvolvimento do cinema e da televisão trouxeram os padrões da comunicação oral dos diálogos e das falas ao encontro das pessoas e como afirma Santaella (2007) foi um forte golpe no texto impresso que prezava pela linguagem mais rígida e rebuscada. Em virtude desses novos modos de

comunicação e entretenimento que esse período ficou conhecido como a “era da imagem” e implicou a coexistência da escrita e da imagem.

Os suportes para os livros mudaram de acordo com o que as tecnologias em voga permitiram e possibilitaram criar, mas a busca pela leitura, pelos efeitos que a literatura causa no leitor a saber, o prazer, o impacto, o suspense, o choque, a emoção, a curiosidade entre outros, permaneceu e permanece até hoje, levando o leitor em busca das leituras que lhe forem acessíveis.

Vale lembrar, ademais, que a perda da hegemonia do livro não significa que qualquer mídia possa substituí-lo. Se pudesse, o livro já teria desaparecido. Justamente porque não pode, os livros continuaram não só a existir, mas a se multiplicar. Na realidade, quando surge um meio de comunicação, ele não substitui o anterior ou os anteriores, mas provoca uma refuncionalização no papel cultural que era desempenhado pelos meios precedentes. (SANTAELLA, 2007, p.288)

É o que também defende Zilberman (2009) quando argumenta que as práticas de leitura podem variar dependendo do contexto e da época em que ela esteja pois a leitura depende do olhar de um leitor, este historicamente é variado modificando suas práticas pelos usos das tecnologias e comportamentos em cada época, mas a leitura não corre risco nenhum ainda que ela muda do papel para o digital, ainda que seja interpretada pelas lentes do televisivo e midiático a atitude de ler o texto literário permanecerá.

Dessa maneira é preciso levantar a reflexão no meio educacional, sobre as práticas dos jovens de hoje e suas relações com a leitura para poder entender e situar um planejamento que estimule a leitura e a integre as atividades escolares desse jovem. É sobre isso que os PCNs (1998) tratam quando dizem que a escola deve acolher as práticas tecnológicas que ocorrem fora dela pelos alunos ao mesmo tempo em que deve desenvolver um trabalho reflexivo sobre as mesmas. Os documentos afirmam que:

Conhecer e saber usar as novas tecnologias implica a aprendizagem de procedimentos para utilizá-las e, principalmente, de habilidades relacionadas ao tratamento da informação. Ou seja, aprender a localizar, selecionar, julgar a pertinência, procedência, utilidade, assim como capacidade para criar e comunicar-se por esses meios. A escola tem importante papel a cumprir na sociedade, ensinando os alunos a se relacionar de maneira seletiva e crítica com o universo

de informações a que têm acesso no seu cotidiano. (BRASIL, 2009 p. 139)

Apesar de abordar o trabalho com artefatos tecnológicos agora já ultrapassados a mensagem que costura o documento é a de que o uso das tecnologias na educação pode tornar o aprendizado mais interessante para esse jovem aluno tornando-se mais efetivo pois há formas de se construir o aprendizado que só conseguimos por meio dos programas computacionais e internet como por exemplo:

#### Quadro1- Atividades possíveis com dispositivos tecnológicos

- construir objetos virtuais, ou seja, construir imagens, plantas de casas, cidades hipotéticas etc., que existem potencialmente na tela do computador;
- modelar fenômenos, planejando e realizando experiências químicas e físicas, por meio da simulação de situações, que se modificam em função de diferentes variáveis;
- realizar cálculos complexos com rapidez e eficiência, utilizando-se planilhas de cálculo;
- editar textos de jornais, revistas, livros, utilizando recursos sofisticados de construção, diagramação e editoração eletrônica.

Fonte: BRASIL,1998.

Os PCNs (1998) também destacam algumas vantagens em se usar o computador na sala de aula, que poderia ser substituído nos dias de hoje pelo smartphone. Esse objeto tão presente na vida dos jovens possibilita uma maior integração e participação na construção do aprendizado e, principalmente, o trabalho com os dispositivos pode representar um ganho importante para o processo de ensino de língua materna, no desenvolvimento das práticas comunicativas dos alunos.

#### Quadro 2- Algumas vantagens do uso da tecnologia em sala de aula

- favorece a interação com uma grande quantidade de informações, que se apresentam de maneira atrativa, por suas diferentes notações simbólicas (gráficas, linguísticas, sonoras etc.). As informações são apresentadas em textos informativos, mapas, fotografias, imagens, gráficos, tabelas, utilizando cores, símbolos, diagramação e efeitos sonoros diversos;

- pode ser utilizado como fonte de informações. Existem inúmeros softwares que oferecem informações sobre assuntos em todas as áreas de conhecimento. Além disso, é possível utilizar a Internet como uma grande biblioteca sobre todos os assuntos. Algumas pessoas descrevem a Internet como um tipo de repositório universal do conhecimento;
- possibilita a problematização de situações por meio de programas que permitem observar regularidades, criar soluções, estabelecer relações, pensar a partir de hipóteses, entre outras funções;
- favorece a aprendizagem cooperativa, pois permite a interação e a colaboração entre alunos (da classe, de outras escolas ou com outras pessoas) no processo de construção de conhecimentos, em virtude da possibilidade de compartilhar dados pesquisados, hipóteses conceituais, explicações formuladas, textos produzidos, publicação de jornais, livros, revistas produzidos pelos alunos, utilizando um mesmo programa ou via rede (BBS, Internet ou correio eletrônico);
- favorece aprendizagem ativa controlada pelo próprio aluno, já que permite representar ideias, comparar resultados, refletir sobre sua ação e tomar decisões, depurando o processo de construção de conhecimentos;
- desenvolve processos metacognitivos, na medida em que o instrumento permite pensar sobre os conteúdos representados e as suas formas de representação, levando o aluno a “pensar sobre o pensar”;
- motiva os alunos a utilizarem procedimentos de pesquisa de dados — consulta em várias fontes, seleção, comparação, organização e registro de informações — que manualmente requerem muito mais tempo e dedicação; e também a socializarem informações e conhecimentos, uma vez que as produções dos alunos apresentam-se de forma legível e com boa aparência (a qualidade da apresentação convida à leitura);
- oferece recursos que permitem a construção de objetos virtuais<sup>17</sup>, imagens digitalizadas, e que favorecem a leitura e construção de representações espaciais;
- permite múltiplas revisões e correções, entre a primeira versão e a última, devido à facilidade para modificar o texto, o gráfico ou o desenho: inserir mais informações, alterar partes, mudar a sequência de apresentação das informações etc.;
- torna possível a publicação de jornais, livros, revistas, folhetos, mantendo as características de uso social, por meio de softwares que permitem a editoração eletrônica.

Fonte: BRASIL, 2009.

Como podemos observar, o trabalho com a tecnologia em sala de aula agrega várias habilidades que podem ser desenvolvidas ao mesmo tempo, processamento de informações, seleção e práticas escritas tudo isso desenvolve habilidades cognitivas dos estudantes que venham a participar da proposta da escola na integração dos conhecimentos para a formação cultural e científica do ser.

Há uma gama de possibilidades muito maior se considerarmos para a data do documento os avanços que já possuímos hoje e os tipos de mídias que os alunos consomem. Cabe à esfera escolar contextualizar essas práticas tecnológicas aliando aos conteúdos e eventos pedagógicos para que as ferramentas tecnológicas passem a integrar a rotina desses estudantes de maneira a contribuir para os objetivos da escola em sua formação.

Também o texto da Base Nacional Comum (2018) traz a preocupação com o fortalecimento da autonomia pelos jovens das séries finais do ensino fundamental e seu envolvimento com atividades mais complexas. Destaca-se nesse documento o fato desses jovens já nascerem praticamente inseridos no manejo das tecnologias que dispomos hoje e defende que o ensino leve em consideração a prática contextualizada afim de ampliar os horizontes dos sujeitos na escola inseridos.

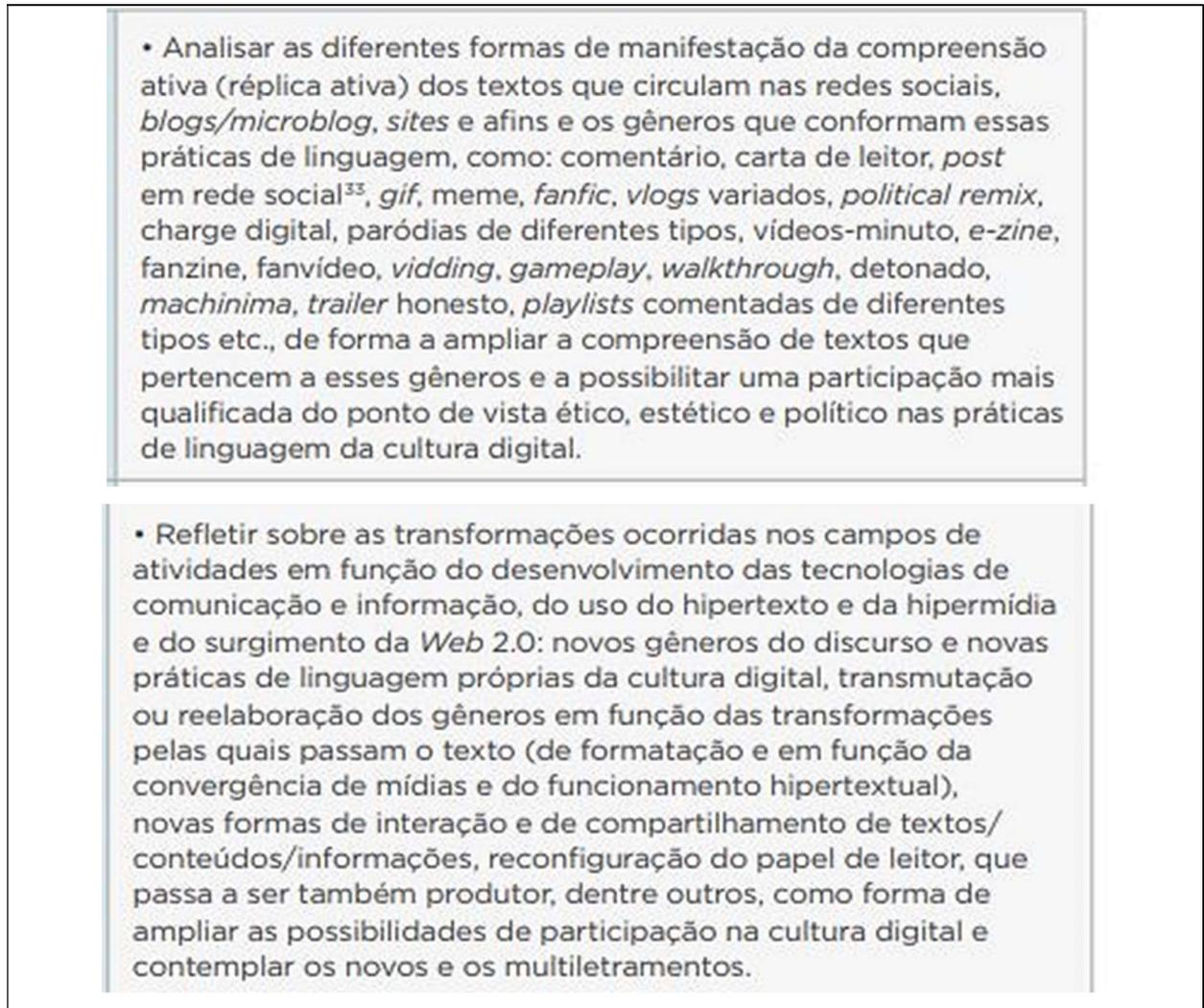
O texto traz como competência geral da Base no item 5 bem como competência específica para área de linguagens do ensino fundamental no item 6:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9)

Acreditamos que deve ser desenvolvido um trabalho na escola que abranja os usos das tecnologias em suas diversas formas e funcionalidades possibilitando o engajamento dos estudantes estimularia o protagonismo e a construção do conhecimento de forma significativa. Dito isso, “ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes” (BRASIL, 2018. p. 59).

A BNCC (2018) traz especificamente para o eixo da leitura a relação aqui já discutida entre leitura do texto escrito com a leitura de mundo inserida na prática de uso-reflexão-uso adotada também pelos PCNs (1998) e ainda estabelece as relações com a tecnologia digital e suas possibilidades textuais e discursivas a fim de serem trabalhadas no cotidiano escolar.

Figura 2- Relação entre leitura e tecnologia



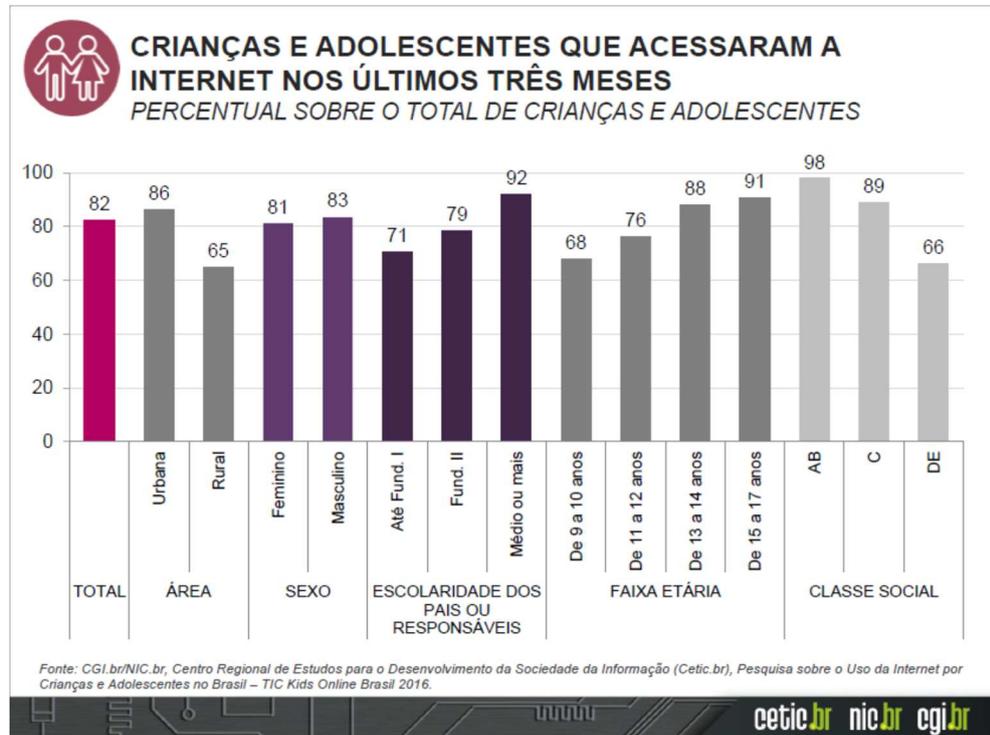
Fonte: BRASIL, 2017 (p. 70 - 71)

Como vemos, o uso da tecnologia é permeado de uma reflexão crítica sobre sua importância e mudanças no percurso histórico, o que traz para os estudantes a consciência de que temos hoje várias possibilidades para desenvolver nossas potencialidades e habilidades. Não se trata apenas de utilizar um dispositivo, mas de criar toda uma reflexão sobre a importância desses aparatos e as implicações disso no mundo em que vivemos e das relações mediadas pela tecnologia.

Para embasar o cenário permeado pela tecnologia e a participação dos jovens para seu fortalecimento, utilizamos os dados de uma pesquisa sobre o uso

da *internet* por crianças e adolescentes no Brasil ,a TIC KIDS ONLINE BRASIL 2016<sup>5</sup>.

Figura 3 - Faixa etária que mais acessa a internet



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2016.

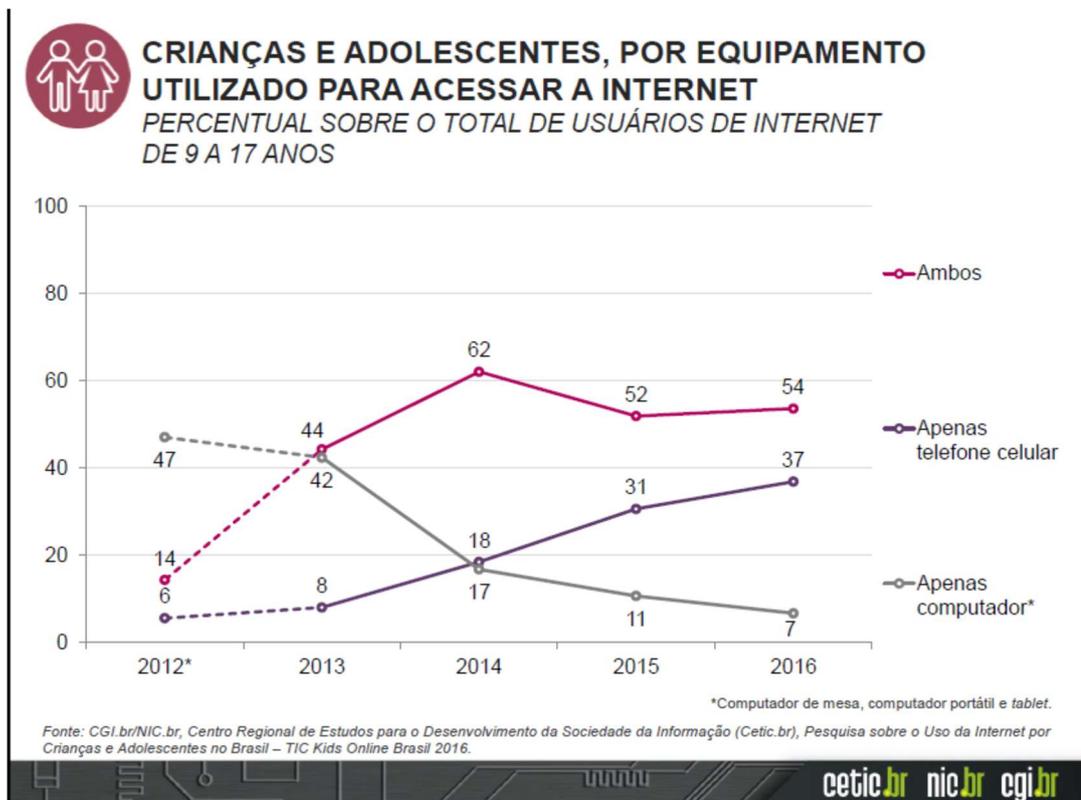
De acordo com a pesquisa mais de vinte e três milhões de crianças e adolescentes acessam a internet. A área urbana lidera os acessos. A faixa etária dos que mais acessaram a internet ficou entre 15 e 17 anos seguidos pelos da faixa etária entre 13 e 14 anos que são da mesma fase que os estudantes participantes dessa pesquisa. Os jovens de classe econômica mais baixa acessaram menos a internet do que os das classes mais altas. Há uma disparidade regional e econômica importante revelada por essa pesquisa, pois ela mostra que as regiões mais

<sup>5</sup> Esta pesquisa tem o intuito de mapear possíveis riscos e oportunidades *on line* e é direcionada a jovens de faixa etária entre 9 a 17 anos é realizada pelos: CGI.BR – Comitê Gestor da Internet No Brasil NIC.BR – Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR CETIC.BR – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação e conta com o apoio do Ministério da Justiça, da UNESCO e da UNICEF e pesquisadores vinculados a universidades do Brasil, Portugal e Inglaterra.

desenvolvidas do país e as pessoas que possuem melhor condição econômica usufruem mais dos benefícios e avanços promovidos pela internet.

Uma possibilidade de reduzir a disparidade citada nesse item da pesquisa seria as escolas públicas terem condições de oferecer o contato dos alunos com os dispositivos digitais e também de os professores terem a formação necessária para poder ajudar os alunos no uso consciente da tecnologia.

Figura 4 - Equipamento mais utilizado para acessar a Internet



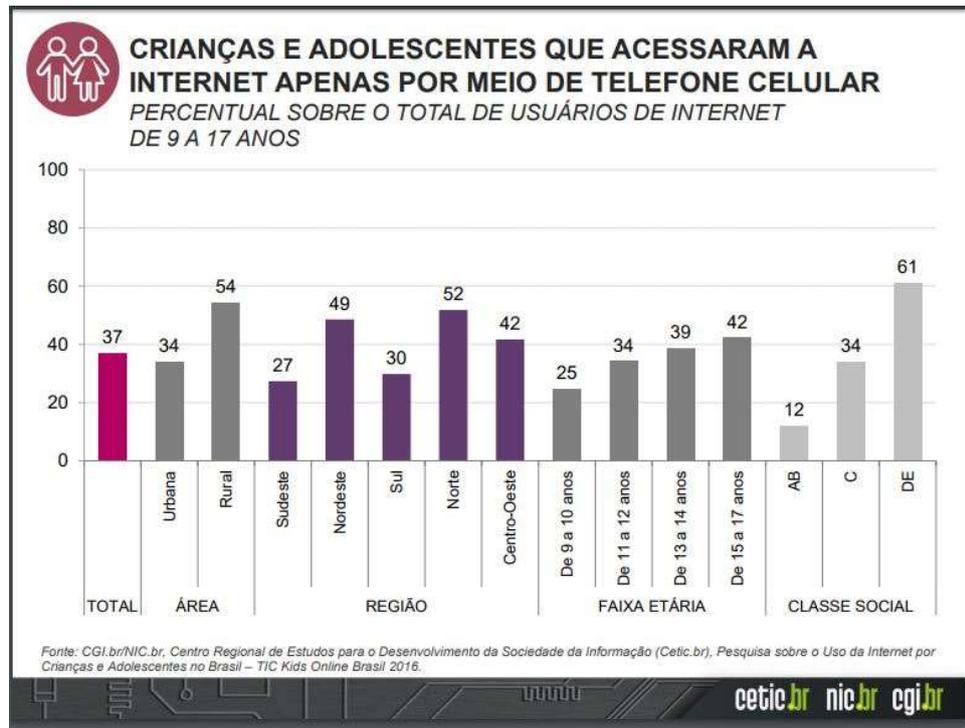
Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2016.

O equipamento mais utilizado para acessar a internet foi o aparelho celular. Esse dado reforça as afirmativas trazidas neste trabalho sobre o modo como os jovens permanecem boa parte de seu dia conectados e sobre suas novas maneiras de lidarem com as mídias informativas.

A pesquisa mostra que os *smartphones* também são principal meio de acesso para crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais na região Norte e para crianças das classes D e E, ou seja, participar do mundo cibernético é possível para essas pessoas por causa do aparelho celular que pode ser menos custoso do que

um computador pessoal e atualmente, apresentar as mesmas funcionalidades. Esse processo possibilita a participação de pessoas que poderiam estar excluídas do mundo digital se não houvesse a acessibilidade que se tem hoje ao smartphone.

Figura 5 – Principal dispositivo de acesso à internet dos menos favorecidos



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil – TIC Kids Online Brasil 2016.

Compreendemos por esses dados que os jovens, sejam os de realidade menos favoráveis ou os de melhores condições de vida, buscam estar conectados e buscam as práticas comunicativas *online*.

Um trabalho escolar que agregue as vivências dos alunos no mundo digital e possibilite o domínio de ferramentas ou meios para torná-lo competente em outros vários usos de caráter mais formais da comunicação na rede digital parece ser de grande valia para a formação deste ser, ao contrário do geralmente acontece que é proibir usos dos celulares ou dispositivos tecnológicos na escola. Há várias possibilidades que podem ser desenvolvidas com o uso dos dispositivos tecnológicos em favor da construção do conhecimento e do desenvolvimento de habilidades necessárias ao estudante.

Outra pesquisa que tomamos como base para este trabalho é a Retratos da Leitura no Brasil em sua 4ª edição referente ao ano de 2015<sup>6</sup>. Sua abordagem não trata apenas dos jovens, mas abrange indivíduos dos 5 aos 70 anos ou mais e tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016) considera leitor aquele que leu, integralmente ou parcialmente, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses e não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses.

Inicialmente, a pesquisa mostra que a maior parte dos respondentes declarou que a principal motivação para ler seria gosto, esta, inclusive, é a escolha dos respondentes mais jovens. Quando é maior o nível de escolaridade dos respondentes, o principal motivo para ler é atualização cultural ou conhecimento geral.

Figura 6 - Principal Motivação dos jovens para ler



Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2016

<sup>6</sup> Realizada pelo Instituto Pró-livro criado e mantido pelas entidades do livro – Abre livros, CBL e SNEL, iniciou suas atividades em 2007. Possui como principal objetivo o fomento à leitura e a difusão e acesso ao livro.

Observando especificamente os jovens nas faixas etárias correspondentes às séries finais do EF (11 aos 17 anos), notamos que o que os influencia a escolher um livro para ler é a capa do livro e o tema ou assunto do livro. Essa é uma característica importante para que o professor invista em um trabalho com leitura de paratextos, que segundo Genette (2009), são os textos que margeiam o texto principal como capa contracapa orelhas prefácio entre outros, a fim de despertar o gosto e interesse dos jovens para a leitura.

Figura 7 – Motivação para escolha do livro

		Fatores que influenciam na escolha de um livro: por faixa etária										
		TOTAL	FAIXA ETÁRIA									
(%)	2015		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais	
		Base: Leitores	2.798	307	204	321	403	254	474	332	439	66
		Tema ou assunto	30	16	19	23	34	37	39	37	32	20
		Autor	12	8	12	9	8	11	11	16	15	20
		Dicas de outras pessoas	11	3	8	10	10	13	14	14	12	14
		Título do livro	11	13	13	10	9	9	10	10	12	9
		Capa	11	27	23	15	11	10	4	5	4	6
		Dica do professor	7	18	11	12	7	4	4	5	3	2
		Críticas/Resenhas	5	1	3	7	7	7	5	4	4	11
		Publicidade/Anúncio	2	0	0	2	3	2	2	1	3	3
		Editores	2	1	2	3	0	1	1	2	2	2
		Redes sociais	2	0	2	0	3	1	3	2	2	1
		Outro	1	1	0	0	1	1	1	2	3	3
		Não sabe/Não respondeu	8	13	5	9	5	5	6	4	10	9 ↓

Base baixa

Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2016

Outro item que chama a atenção para esse trabalho é o item “influenciadores da leitura”, que aborda quem são os sujeitos que mais influenciaram ou menos influenciaram o leitor ao hábito da leitura. Observando especificamente o EF, vemos que o principal influenciador está na figura da mãe, seguida pelo professor ou professora. É interessante saber que a maioria, de maneira geral, respondeu não haver ninguém que o influenciasse a ler. Esses resultados corroboram com a visão de Cosson (2014) e Colomer (2007) sobre a importância da figura do professor nesta missão essencial que é incentivar, cooperar e inspirar o estudante a ler.

Figura 8 - Principais influenciadores da leitura

**Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura: por escolaridade**

2015	TOTAL	ESCOLARIDADE				
		Não alfabetizado	Fundamental I (1ª à 4ª série ou 1º ao 5º ano)	Fundamental II (5ª à 8ª série ou 6º ao 9º ano)	Ensino Médio (1º ao 3º ano)	Ensino Superior
Base: Amostra	5.012	433	1.179	1.231	1.521	649
Mãe ou responsável do sexo feminino	11	5	10	12	10	13
Algum professor ou professora	7	2	6	7	9	8
Pai ou responsável do sexo masculino	4	1	3	4	5	8
Algum outro parente	4	2	4	5	4	5
Outra pessoa	4	2	2	4	5	6
Marido, esposa ou companheiro(a)	1	0	0	1	1	1
Padre, pastor ou algum líder religioso	1	0	2	1	1	1
Não/Ninguém em especial	67	86	71	66	65	56

Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2016

Retratos da Leitura no Brasil (2016) traz uma seção unicamente sobre leitura em meio digital. Pudemos notar que as atividades preferidas desses jovens na internet são: trocar mensagens no WhatsApp ou Snapchat, escutar música, assistir a vídeos, filmes ou tevê on-line, jogar, enviar ou receber e-mail e acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns. Quando perguntados sobre as práticas de leitura na internet, os jovens responderam que o que mais faziam era estudar, fazer trabalho escolar ou pesquisar temas escolares.

Isso mostra que, para a escola, é essencial incentivar apenas pesquisas e atividades de cunho conteudístico utilizando a internet enquanto as práticas espontâneas dos estudantes são ignoradas ou vistas como menos importantes, talvez até por estarem atreladas ao prazer e diversão.

Incentivar os jovens a se expressarem cientificamente ou artisticamente em meio digital é uma possibilidade rica a ser explorada pela escola, ela pode promover o engajamento dos jovens nas atividades e não excluir o prazer e a diversão do processo de aprendizagem.

Temos os dados que atestam a veracidade das práticas dos alunos e que podem servir de base para uma renovação das práticas escolares que envolvem a leitura e escrita transformando a tecnologia em ferramenta e em meio para o engajamento dos jovens.

Figura 9 - Atividades de leitura dos jovens entre 11 e 17 anos na internet

**Atividades em geral que realiza na internet: por faixa etária**

Respostas estimuladas

2015	TOTAL	FAIXA ETÁRIA								
		5 a 10	11 a 13	14 a 17	18 a 24	25 a 29	30 a 39	40 a 49	50 a 69	70 e mais
Base: Usou a Internet nos últimos 3 meses	3.165	273	198	383	561	372	629	405	330	14
Trocar mensagens no WhatsApp ou no Snapchat	66	43	57	75	77	73	68	63	57	49
Enviar ou receber e-mails	54	24	33	51	64	66	61	53	51	42
Acessar ou participar de redes sociais, blogs ou fóruns	50	23	39	55	59	54	56	48	46	49
Escutar música	50	48	51	63	61	52	46	39	32	35
Assistir a vídeos, filmes ou TV on-line	48	58	55	60	59	47	43	35	28	44
Trabalhar ou buscar informações sobre trabalho ou profissão	36	17	17	23	38	44	47	42	40	0
Jogar	34	69	59	48	38	27	22	17	15	15
Fazer compras	27	8	12	17	35	38	35	27	25	14

Base baixa

Base baixa

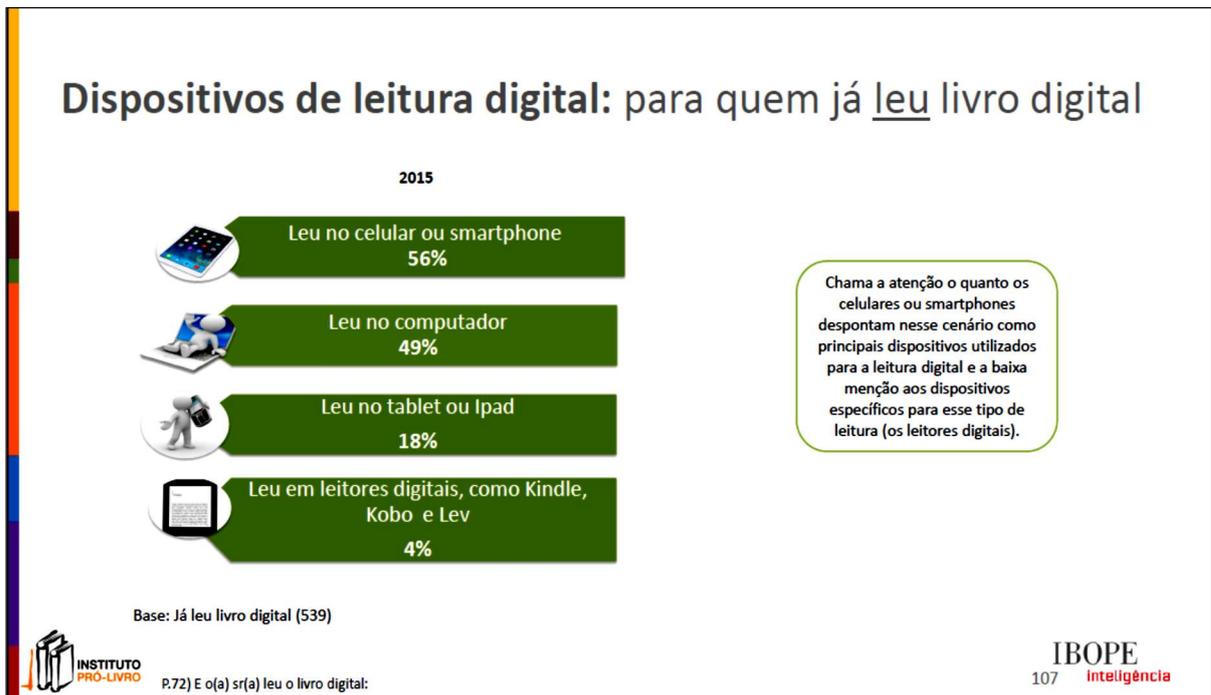
Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2016

Temos neste item, várias possibilidades que podem ser abraçadas pela escola e serem transformadas em trabalhos muito produtivos para o aluno, sejam jogos digitais e interativos que abordem conteúdos escolares ou criações de páginas na internet pelo aluno sobre determinado tema vivenciados na escola. Pode ser uma atividade muito mais rica do que as convencionais que ocorrem cotidianamente nas salas de aula.

Outro fato interessante para nossa pesquisa foi o de que apesar de 52% dos respondentes à Retratos da Leitura no Brasil (2016) declarar já ter ouvido falar em livros digitais, apenas 26% afirma ter lido algum.

Os que leram algum livro digital afirmaram ter sido por meio do celular. Mais uma vez, o dispositivo móvel é o mais utilizado para uma atividade on-line, o que comprova que é uma importante ferramenta para a democratização da internet e suas possibilidades na educação.

Figura 10 – Dispositivo mais usado para leitura digital



Fonte: Retratos da leitura no Brasil, 2016.

Democratizar significa possibilitar o acesso de mais camadas às utilidades que a internet oferece fica evidente no fato trazido pela pesquisa quando cita que os livros preferidos por quem lê na internet são os livros de literatura como contos, romances ou poesia dos quais 88% foi baixado gratuitamente na internet. Esses dados favorecem o trabalho de leitura de livros com os alunos da escola pública, haja vista o acesso dos estudantes a internet por seus dispositivos e a oferta de livros gratuitos oferecidos hoje em dia na internet.

Diante dos dados expostos aqui, é fundamental notar esses jovens e a sociedade que se encontra em plena expansão digital por meio dos meios tecnológicos de troca de informações e de interação social. A escola urge em acompanhar esses jovens em suas práticas de cultura letrada digital precisa continuar ofertando a leitura literária como parte da formação humana que a instituição pretende. Entendemos, então, que:

É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita. Ela também pode incorporar cada vez mais o uso das tecnologias digitais para que os

alunos e os educadores possam aprender a ler, escrever e expressar-se por meio delas. (Rojo, 2012 P. 36)

O ensino de língua materna, hoje, se configura de maneira centrada nos usos e nas relações que o ser faz por meio da língua. Se já está mais do que provado que a era digital exige reconfiguração das relações mediadas pela linguagem, então, que sejam trazidas para a escola para que o jovem seja preparado para utilizar esses mecanismos e ferramentas em seu favor e em favor de suas relações sociais. Não é apenas uma ferramenta técnica de realização de processos, mas é a extensão do pensamento humano em busca das conexões com outros seres num movimento de interação social.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA ABORDADA

A pesquisa aqui apresentada tem o caráter qualitativo pois procurou compreender de maneira particular o que acontece em um determinado recorte educacional. Nas pesquisas sociais, os pesquisadores utilizam variadas fontes para coleta de dados, aqui, procuramos utilizar dados quantitativos para guiar e organizar as reflexões aqui desenvolvidas, porém sem criar generalizações.

Entendemos, assim como Moreira e Caleffe (2008) que não há problemas em utilizar dados quantitativos como fonte, porém eles precisam ser complementados por dados contextuais fornecidos pela vertente qualitativa da pesquisa científica.

Dessa maneira, este trabalho trata-se de uma pesquisa-ação que possui o intuito de contribuir para melhoria no que diz respeito ao ensino de leitura literária nas séries finais do ensino fundamental, associando novas tecnologias usuais entre os jovens estudantes e a leitura de obras literárias.

É uma pesquisa-ação pois de acordo com Moreira e Caleffe (2008) é uma intervenção em contexto real e de maneira localizada que observa de perto seus efeitos. Dessa maneira entendemos que:

a) a pesquisa-ação é situacional- está preocupada com o diagnóstico do problema em um contexto específico para tentar resolvê-lo nesse contexto; b) é usualmente (embora não inevitavelmente) colaborativa- equipes de pesquisadores trabalham juntos no projeto; c) ela é participativa- os participantes da equipe tomam parte diretamente ou indiretamente na implementação da pesquisa; e d) ela é auto avaliativa – as modificações são continuamente avaliadas, pois o principal objetivo é melhorar a prática.(MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 90)

Thiollent (2011) diz que um dos principais objetivos dessa proposta de pesquisa é tornar os participantes capazes de responder aos problemas da situação por meio de ações transformadoras daquela realidade. Os adeptos da pesquisa-ação buscam nas teorias e na prática modos de contribuir para a transformação de uma situação social.

Diante dessa perspectiva concebemos a identificação desse trabalho com a metodologia da pesquisa-ação pois além de valorizar uma construção teórica

essencial, também se valorizam as atitudes interventivas de caráter empírico em busca da transformação da situação-problema contextualizada.

Dito isto, concordamos mais uma vez com Moreira e Caleffe (2008) quando afirmam:

A pesquisa-ação na escola e na sala de aula é um meio: a) de sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhorar de alguma maneira um conjunto de circunstâncias; b) de treinamento em serviço, portanto, proporcionando ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) de introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre o professor praticante e o pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 92)

Ainda na esteira dos autores supracitados entendemos que a pesquisa-ação pode ser conduzida em dois estágios: o diagnóstico, que busca analisar os problemas e desenvolver hipóteses e o terapêutico, que é onde as hipóteses são testadas. Entendemos como que esse tipo de pesquisa pode contribuir no âmbito da educação para que haja melhoria também na área da teoria da educação e ensino e não apenas na prática educacional buscando a compreensão das situações e a integração entre pesquisadores e os sujeitos de pesquisa.

Desenvolvemos a intervenção aqui apresentada em três etapas, a saber, a busca da compreensão das práticas de leitura de livros realizadas na escola participante mediante questionários com professores e alunos, ensino de estratégias de leitura literária para a turma participante e publicação dos alunos sobre livros lidos em blog criado para a escola.

Escolhemos como instrumentos de coleta de dados e aferição da compreensão das etapas trabalhadas o questionário (impresso e *on-line*), produções textuais escritas pelos alunos em meio impresso e digital e registro de fatos e falas em diário feito pela pesquisadora durante o período de intervenção.

Sobre o uso dos questionários informamos algumas vantagens como o fato de possibilitar que os participantes respondessem em um momento que não atrapalhasse suas atividades pedagógicas, dessa forma os respondentes puderam colaborar em seu tempo possível. Também a possibilidade do anonimato contribui

para uma resposta mais sincera sem o medo de constrangimentos. Por último porque possibilita uma leitura mais padronizada e objetiva para a formulação de itens claros para a análise advinda das respostas aos instrumentos.

As conversas informais mantidas entre os respondentes e a pesquisadora serviram também como base de dados para alguns itens analisados. Algumas falas e atitudes quando acontecem em contexto menos monitorados fornecem informações importantes e muitas vezes mais próximas das realidades vivenciadas.

### 3.2. OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola e os sujeitos da pesquisa foram escolhidos para participar desta pesquisa porque a pesquisadora já atua como professora na instituição há mais de dez anos e sentia a necessidade de um trabalho com leitura literária de obras completas, pois a escola possui uma biblioteca robusta e os livros eram acessados por poucos alunos no ensino fundamental. O incômodo com a falta de um trabalho que estimulasse os estudantes da escola a lerem esses livros fez com que desenvolvêssemos um projeto incentivador e motivador possibilitando tanto aos professores quanto aos estudantes a participarem com as atividades de leitura literária de livros e também de escrita em meio digital.

A escola participante é a Escola Professor Leal de Barros situada no bairro do Engenho do meio no Recife, atende a cerca de 600 alunos nos três turnos. Conta com cerca de 35 professores e oferece o ensino regular nos níveis fundamental (séries finais), médio e ensino de jovens e adultos (EJA). É uma escola muito tradicional no bairro.

Os 33 estudantes participantes fazem parte da turma do 8º ano fundamental e possuem entre 13 e 14 anos de idade. Pudemos perceber em uma conversa com a turma que a grande maioria não gosta de ler, preferem assistir a filmes/ séries e ouvir músicas. Não possuíam atividades recorrentes de leitura de livros mas ouviam conselhos de seus professores sobre a importância de ler.

Quatro professores de Língua Portuguesa da escola aceitaram responder a um questionário para a pesquisa sobre suas práticas de ensino de leitura literária. Pudemos perceber que eles são diversificados em relação ao tempo de docência.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o objetivo geral de contribuir para a continuidade da formação do leitor literário nos anos finais do ensino fundamental, desenvolvemos uma pesquisa baseada em aportes teóricos que tratam de leitura literária na escola e do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta comunicativa entre os jovens. Para alcançar tal objetivo, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- compreender as práticas de formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental desenvolvidas pelos professores;
- investigar as práticas de leitura de textos literários dos estudantes dos anos finais do Ensino fundamental bem como suas práticas de leitura e escrita na internet;
- ensinar estratégias de leitura de livro literário;
- utilizar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) por meio de um *blog* como ferramenta para fomentar experiências de leitura literária dos alunos.

Para cumprir os objetivos, procuramos averiguar como se davam as práticas de ensino de leitura de livros pelos professores da escola. Ainda, junto aos alunos, procuramos entender seus hábitos de leitura de livros e suas vivências no ambiente virtual. Procuramos também, preparar os estudantes para uma leitura mais significativa e uma relação mais consciente com os livros literários e nos preocupamos em possibilitar a participação autônoma e engajada dos estudantes na publicação de postagens sobre os livros em um *blog* literário criado para a escola.

Elaboramos um quadro para organizar os procedimentos de análise e as categorias de análise.

Quadro 3- Elementos da análise dos dados

Objetivos	Instrumentos	Categorias de análise
Compreender as práticas de formação do leitor literário nos anos finais do Ensino Fundamental desenvolvidas pelos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário impresso</li> <li>• Conversa informal com registro em diário de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de ensino de leitura literária;</li> <li>• Representação da importância da leitura literária;</li> <li>• Percepção da relação do estudante com a leitura de livros.</li> </ul>
Investigar as práticas de leitura de textos literários dos estudantes dos anos finais do Ensino fundamental bem como suas práticas de leitura e escrita na internet;	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário <i>on-line</i>;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Práticas de leitura literária;</li> <li>• Hábitos que envolvem leitura e escrita na <i>Internet</i>.</li> </ul>
Ensinar estratégias de leitura de livro literário	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evento didático com o ensino de estratégias de leitura literária</li> </ul>	Antecipação e criação de hipóteses sobre o conteúdo da obra; Leitura paratextual; Aproximação entre autor e obra; Leitura de livro literário.
Utilizar a Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) por meio de um <i>blog</i> como ferramenta para fomentar experiências de leitura literária dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Blog</i> literário</li> </ul>	<i>Blog</i> como ferramenta para o incentivo da leitura;  Interpretação da leitura;

Fonte: A autora, 2018.

Lançamos mão de instrumentos de pesquisa como questionário estruturado (impresso e *on-line*) aplicados para os professores participantes e para os alunos da turma participante; também aplicamos estratégias de leitura de livros literários em seis aulas com a turma participante e criamos o *blog* que foi utilizado como vitrine e ferramenta motivadora para o engajamento dos alunos nas atividades de leitura de livros. Durante todo o período da intervenção aplicada a pesquisadora anotou em um diário de bordo algumas falas, impressões e atitudes que julgou importante para a construção de sua análise.

O período de tempo em que aconteceu todo o processo de coletas de dados da fase exploratória até a finalização da intervenção com as publicações no blog foram de cinco meses<sup>7</sup>: coleta de dados em outubro; aplicação da intervenção em novembro e dezembro e publicações no blog em fevereiro a abril.

A primeira etapa do experimento que consiste na aplicação dos questionários ocorreu durante duas semanas de outubro de 2017.

A segunda etapa que consiste na aplicação das estratégias de leitura de livros literários durou seis horas/aulas, em uma semana de novembro de 2017. O processo de leitura dos livros pelos estudantes durou o restante do ano letivo e as férias dos alunos, aproximadamente quarenta dias.

A última etapa que consiste na publicação das impressões e opiniões dos estudantes sobre os livros, nós escolhemos um recorte até o dia 04 de abril para construir uma análise mais significativa. Devido ao tempo que os estudantes levaram para ler as obras e nesse interstício trocaram os livros por outros que julgaram mais interessantes, ou se demoraram por outros motivos, então, a coleta de publicações no *blog* teve intervalos de tempo consideráveis entre uma postagem e outra. Dessa maneira, coletamos material para a análise de outubro de 2017 a abril de 2018.

---

<sup>7</sup> Esse período foi interrompido pelas férias escolares que se deram em metade de dezembro e retornaram em fevereiro do ano seguinte. (2017/2018)

### 3.4 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DA INTERVENÇÃO

O trabalho do professor-pesquisador é importante por agregar qualidade ao processo de ensino-aprendizagem corrente no ambiente escolar. O professor é um importante agente no processo de construção do conhecimento feito pelo aluno, sua abordagem didática pode fazer toda a diferença no ambiente da sala de aula. Entendemos que um professor que vai em busca de robustecer sua base teórica e que compreende que com o passar do tempo as maneiras de o ser humano interagir com o mundo mudam, desenvolve uma prática docente mais eficaz para o objetivo de sua atividade didática.

Dito isto, defendemos aqui que o professor não desista de trabalhar os livros literários com seus alunos, pelo contrário, sugerimos que ele renove as maneiras em sua sala de aula e até mesmo em sua escola de os estudantes interagirem com os livros literários e o primeiro passo é conhecer o que seus estudantes gostam de fazer para conquista-los primeiramente e depois traçar estratégias que possibilitem a construção do conhecimento, em nosso caso, o desenvolvimento da competência leitora de livros literários, sem que se torne uma atividade maçante para o aluno e para o professor.

Como proposta para a busca do professor por atividades que aproximem o jovem da leitura, elaboramos um projeto que envolveu tecnologia digital e leitura de livros literários e que promoveu o engajamento e a autonomia dos jovens estudantes nas atividades que envolviam leitura de livros na escola, mas que também preparou esse jovem para que pratique a leitura de forma autônoma e que seja capaz de exercer atividades comunicativas em meio digital para além da escola.

Nossa proposta didática partiu das análises exploratórias lidas nos questionários dos alunos e professores com o objetivo de aproximar as atividades dos participantes dela. Dessa forma, compreendemos que os alunos precisavam aprender uma maneira de ler o livro primeiro, então uma atividade baseada nas estratégias de leitura literária de Rildo Cosson (2014a) foi desenvolvida com o intuito de mostrar ao estudante como poderia ser mais consciente uma atividade desde a escolha de um livro até o final de sua leitura.

No quadro abaixo montamos a apresentação da intervenção que trabalhou estratégias de leitura com os estudantes participantes.

Quadro 4- Apresentação da intervenção Didática

<b>TÍTULO: Sou seu livro, prazer em conhecê-lo, pode entrar! - Estratégias de leitura literária</b>
<b>Público ao qual se destina a proposta de intervenção:</b> alunos do 8º ano fundamental. Participaram dessa pesquisa 33 alunos de faixa etária entre 13 e 14 anos. Os alunos participantes em sua maioria moram na própria comunidade onde a escola está inserida no bairro do Engenho do Meio na cidade de Recife-Pe. Esses estudantes em sua maioria estão na escola desde o 6º ano do ensino fundamental.
<b>Assunto:</b> leitura de livro literário
<b>Tema:</b> Literatura e Tecnologia
<b>Conteúdo:</b> estratégia de leitura literária: motivação, introdução, leitura e interpretação.
<b>Materiais e recursos necessários:</b> Para um bom aproveitamento das aulas foi necessário o uso de projetor multimídia, folhas de papel A4 para folha de respostas e alguns livros literários. Para a leitura dos livros precisamos de acesso à biblioteca da escola e uma ficha para registrar os empréstimos feitos pelos alunos. Para a escrita no <i>blog</i> precisamos de computadores, smartphones conexões de <i>internet</i> 3G, 4G e <i>wifi</i> .
<b>Duração:</b> 6 h/a (50 min cada aula)
<b>Objetivo geral:</b> Despertar no aluno o interesse pela leitura de livros literários
<b>Objetivos específicos:</b>
1- Estimular a vontade de ler o livro através da leitura paratextual e discussão temática;
2- Possibilitar a reflexão sobre as ações e valores humanos através das vivências fictícias das personagens dos livros;
3- Incentivar a expressão de impressões e opiniões sobre livros através do blog;

Fonte: A autora, 2018.

Os objetivos a serem atingidos nesta intervenção se relacionam com as etapas do evento didático experienciada pelos estudantes. Ou seja, na primeira etapa que é a motivação espera-se que os leitores sejam conquistados pelos livros criando hipóteses acerca das histórias tratadas nos livros pelo tema e título que ele traz, o segundo momento os alunos serão introduzidos a leitura da obra por meio da biografia do autor e pela leitura de elementos paratextuais dos livros. Ao ler os livros

os estudantes estarão desenvolvendo os processos de inferência, de diálogo com o texto, de troca e de cognição necessários e inerentes ao processo da leitura e trarão para conversas com a pesquisadora as dificuldades ou a falta delas que ocorreram durante a leitura, terminando por interpretar sua leitura ao expor suas impressões sobre a obra lida no suporte digital blog literário.

### **3.4.1 Descrição da Sequência Básica para Ensino de Estratégia de Leitura Literária**

A primeira etapa denominada *motivação* consiste em criar uma preparação para que o aluno se interesse pelo texto, é uma maneira de conquistar o leitor para a obra que poderá ler. É uma etapa de pré-leitura de “Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” termos utilizados por Colomer (2007) para indicar o ato interventivo do adulto encarregados de apresentar os livros às crianças. Como assegura Cosson (2014 b) “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação.” (P. 54)

Inicialmente explicamos que os estudantes passariam um período de tempo com aulas dedicadas à leitura literária e que iriam aprender estratégias para aproveitar melhor a leitura que fariam. Também mostramos que a literatura é arte que se faz com palavras e que um texto artístico (literário) era lido de maneira diferente de um texto de cunho pragmático e instrucional.

Relatamos a importância da leitura literária para a vida das pessoas de maneira geral e destacamos que a literatura pode ajudar a desenvolver a sensibilidade, o olhar para o outro, a empatia, a reflexão crítica e a criatividade, além de aspectos cognitivos relacionados também a leitura utilitária o que é muito importante em uma sociedade cada vez mais individualista e que exige da pessoa habilidades com a leitura e escrita cada vez mais variadas.

Contextualizamos o quadro de poucas leituras que existe na escola e no Brasil de maneira geral e mostramos que o projeto a ser desenvolvido durante a intervenção proposta seria uma forma de incentivar a prática de leituras e de propagar a importância dela para todos os estudantes da escola. Esclarecemos que a atividade será uma oportunidade para que eles desenvolvessem as habilidades

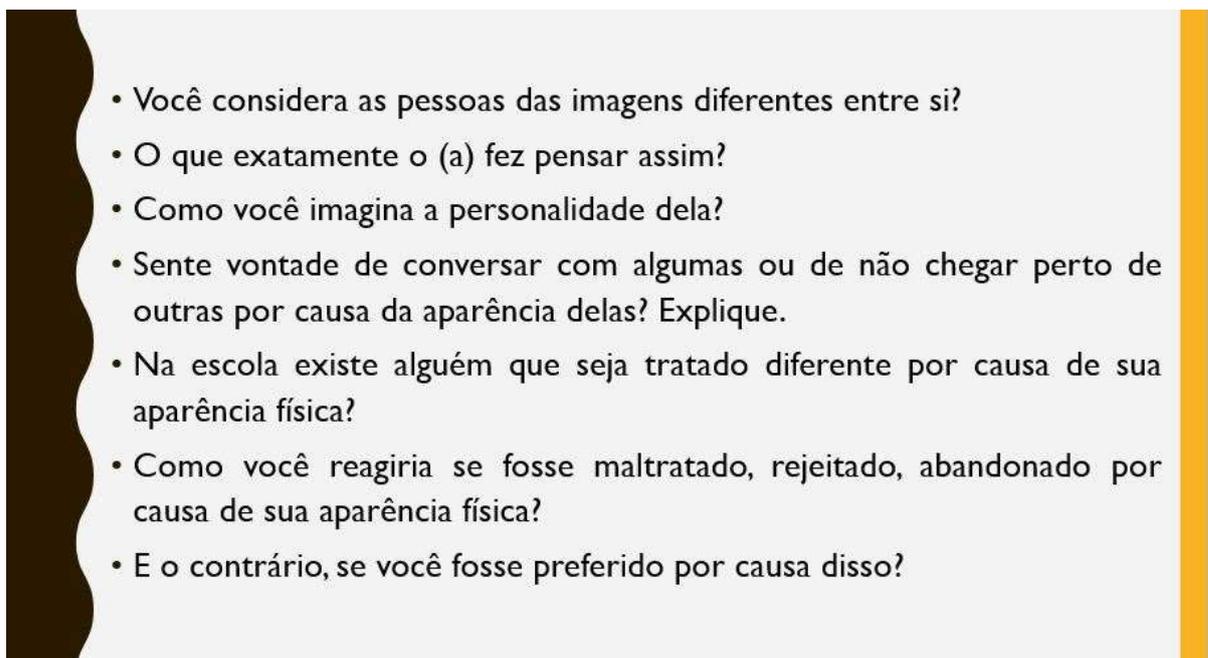
citadas tornando-se leitores proficientes tanto de textos instrucionais de fins pragmáticos quanto leitores que ominem as especificidades do texto literário.

Os alunos puderam expressar suas opiniões durante todo o tempo das aulas originando uma discussão construtiva sobre suas percepções e representações sobre a leitura.

Com uma apresentação em *PowerPoint* e 3 exemplares de livros literários impressos infanto-juvenis, abordamos os diferentes temas trazidos pelos livros. Deixamos os estudantes livres para comentar e responder as perguntas norteadoras da discussão depois das imagens, mas destacamos que os comentários precisavam respeitar a opinião do outro. Na abordagem ao primeiro tema de um dos livros, a saber, “Diferenças Físicas”, reunimos imagens de pessoas de diferentes cores, raças, gêneros, idades, gostos musicais e costumes e projetamos para que os estudantes observassem. O objetivo era discutir a reação das pessoas ao que lhes é diferente.

Ao final dos slides sobre o primeiro tema seguiu-se outro *slide* com perguntas instigadoras para a discussão.

Figura 11- Perguntas instigadoras para o tema: diferenças físicas

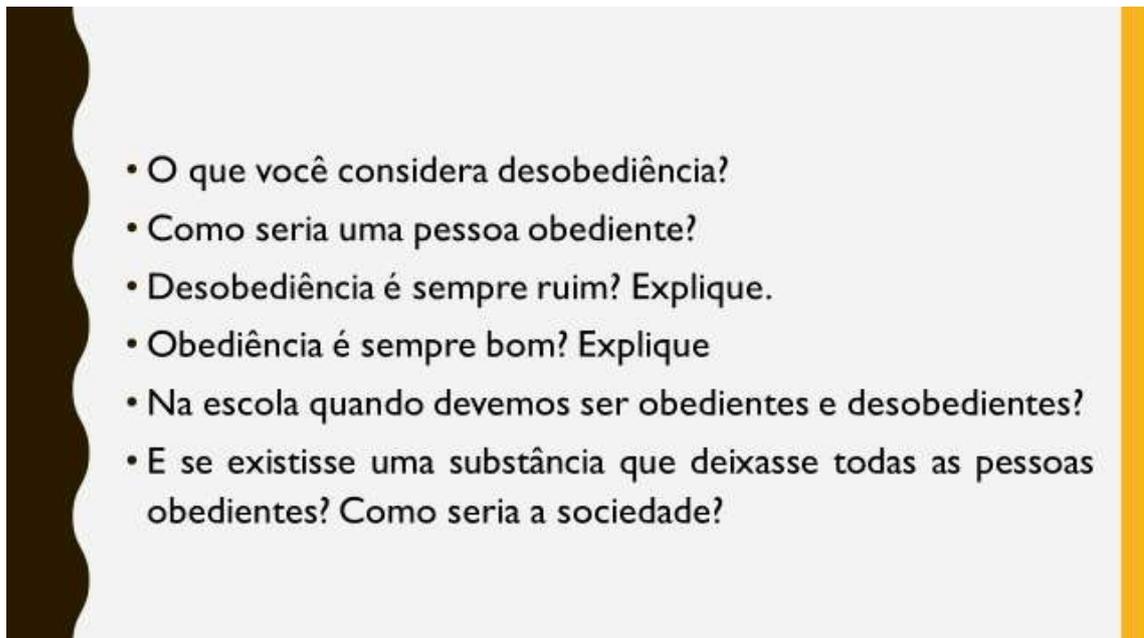
- 
- Você considera as pessoas das imagens diferentes entre si?
  - O que exatamente o (a) fez pensar assim?
  - Como você imagina a personalidade dela?
  - Sente vontade de conversar com algumas ou de não chegar perto de outras por causa da aparência delas? Explique.
  - Na escola existe alguém que seja tratado diferente por causa de sua aparência física?
  - Como você reagiria se fosse maltratado, rejeitado, abandonado por causa de sua aparência física?
  - E o contrário, se você fosse preferido por causa disso?

Fonte: A autora, 2018.

Outro tema apresentado foi “Desobediência ou Opinião Própria”. O objetivo era discutir com a turma sobre os comportamentos que poderiam ser considerados desobediência no sentido de desrespeitar as regras sociais prejudicando o bom convívio e os que poderiam ser considerados apenas uma opinião própria de quem não aceitava por não achar coerente ou satisfatório para si o que o outro contra argumentava.

Também com imagens projetadas, os alunos escolheram as que consideravam desobediência ou opinião própria em consenso. E depois responderam às questões instigadoras.

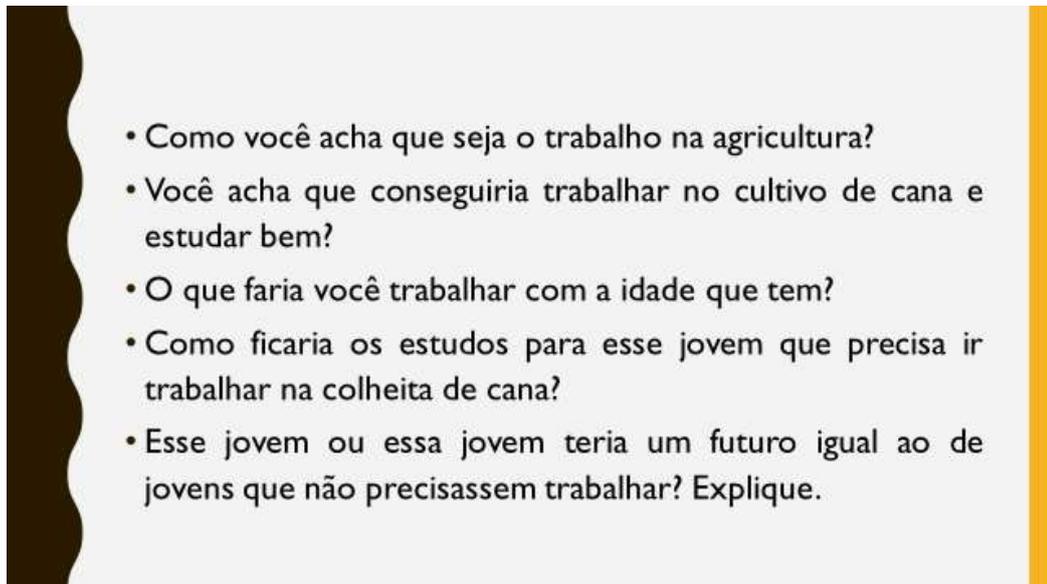
Figura 12- Perguntas instigadoras tema: desobediência ou opinião própria?



Fonte: A autora.

O terceiro tema abordou o trabalho na juventude e especificamente o trabalho como boia fria na colheita de cana de açúcar. Os estudantes observaram as fotos de como é esse tipo de trabalho. Essas imagens também foram seguidas de perguntas instigadoras para fomentar a discussão temática.

Figura 13- Perguntas instigadoras para a discussão sobre o tema: trabalho infantil



Fonte: A autora.

A atividade proposta como motivadora para a leitura de livros literários tomou como ponto de partida o que diz Brito (2012) sobre a leitura de imagens e a aproximação desse tipo de leitura com a leitura da palavra, possuem aspectos intelectivos próximos, apesar não haver decodificação do verbal escrito. Entendemos que levando em consideração também as vivências dos alunos colhidas no questionário que eles interagem melhor com interações multimodais já que estão inseridos no mundo multimidiático da internet.

Ao abordar os livros pelos temas pudemos construir durante a discussão com clareza para os alunos que as obras literárias muitas vezes tratam temas que as pessoas vivem na realidade e nos faz conhecer realidades que nunca passamos, porém outros passam. Isso amplia nossa vivência e capacidade de entender problemas e sentimentos alheios aos nossos, o que é elemento principal da literatura tratado nessa pesquisa.

Em uma segunda atividade desta etapa propusemos uma atividade com os títulos de livros como o sugerido por Cosson (2104a) e baseados no exemplo dado por ele em uma de suas práticas de formação de professores para a Secretaria de

Educação do Acre, a qual ele relata a atividade denominada “Catalogando Livros”. Nesta atividade o autor trabalhou com títulos dos livros junto aos professores na biblioteca da escola.

Projetamos para os estudantes cinco títulos de livros que estavam na biblioteca da escola, foram escolhidos os livros de maneira aleatória na prateleira reservada para títulos infanto-juvenis. Ao entregarmos aos estudantes as fichas que seriam utilizadas para registro de atividade, pedimos para que eles escrevessem sobre o que imaginavam tratar os livros que tinham aqueles títulos. À medida em que a pesquisadora ia apresentando os títulos, os estudantes iam registrando o que achavam, como foi pedido.

Após essa atividade a pesquisadora explicou que os levaria para a biblioteca da escola para que eles encontrassem os títulos e confirmassem ou não suas hipóteses.

Ao voltar para a sala de aula, aos estudantes foi distribuída outra folha em branco para que realizassem a atividade de imaginar que se fossem escrever um livro literário como os que viram na biblioteca que título dariam ao livro. Essa atividade teve como objetivo fazer os alunos perceberem a ligação que tem a obra com o título dependendo da criatividade do escritor ou equipe editorial. As produções feitas pelos estudantes foi recolhida pela pesquisadora.

É essa aproximação que Cosson (2014a) caracteriza como bem-sucedida, quanto mais estreito for o laço que une os leitores às obras a serem lidas. Os estudantes puderam ao discutir sobre os temas adentrar no clima das narrativas levadas pelo professor. Puderam experimentar essa aproximação sem ter já iniciado a leitura de fato. Sobre essa etapa o referido autor alerta para que não se demore muito sob o risco de perder o objetivo da atividade e ele estipula a duração de uma aula.

A segunda etapa denominada introdução pretende conduzir o leitor ao texto literário. O leitor supostamente já interessado pela motivação irá agora cercar o texto literário em busca de pistas sobre o conteúdo que traz. O leitor fará o movimento de antecipar e formular hipóteses acerca da história que deverá encontrar ao iniciar a leitura.

Encontramos nas ideias de Cosson (2014a) inspiração para tratar dessa etapa através da leitura de títulos. Dessa forma, a pesquisadora aproveitou o momento de engajamento dos estudantes nas atividades finais da etapa de

motivação com os títulos das obras e na mesma apresentação de slides já iniciou a segunda etapa, trabalhando com os elementos paratextuais que circundam o texto.

A pesquisadora explicou para os estudantes que esses elementos que circundavam o texto, como a capa, quarta capa, orelhas, ilustrações, no me do autor, prefácio, tinham uma grande importância que consistia em apresentar a obra ao leitor estimulando a criação de hipóteses e expectativas sobre o texto em si.

Também foi importante salientar junto aos alunos a leitura de imagens que se poderia fazer e que geralmente era muito utilizada na edição de livros infanto-juvenis, essas imagens terminavam por ajudar o leitor a construir suas expectativas em relação à leitura.

Cosson (2014a) propõe na sequência básica que essa etapa seja feita de maneira cuidadosa pelo professor. Ele sugere que seja feita a apresentação de autor e obra nessa fase, o cuidado está em não tornar o estudo da biografia do escritor ou escritora longo demais sob pena de se perder o interesse pela leitura ou de passar a impressão de que o autor fala no lugar da personagem na obra. Uma breve apresentação de aspectos mais básicos sobre o autor da obra e ligadas ao texto a ser lido já se mostra suficiente para inserir o leitor no texto.

A apresentação física da obra é outro fator que pode contribuir para a imersão na leitura. A leitura dos elementos paratextuais introduz a obra. Fazer desse elemento uma zona de transação nos termos de Genette (2009) não apenas de transição. “Lugar privilegiado de uma pragmática e de uma estratégia, de uma ação sobre o público, a serviço, bem ou mal compreendido e acabado, de uma melhor acolhida do texto e de uma leitura mais pertinente” (GENETTE, 2009. p.10).

A leitura paratextual consiste na leitura de capa, contracapa, orelha e outros elementos que circundam a obra como facilitadores, dando informações prévias sobre a história que o livro traz. É uma atividade prazerosa que pode fazer o estudante perceber muitas informações que antes ele passava sem ver e que diziam tanto sobre aquela obra.

Há alguns elementos paratextuais que trazem a apresentação biográfica do escritor e relacionam essas informações à obra a ser lida, pode ser utilizada de maneira mais eficiente ainda pelo leitor para antecipar o que o texto traz.

Dito isso, a pesquisadora continuou a aula com a sugestão da leitura de capa. Apresentando um slide que trazia a imagem de uma capa do livro conhecido por eles, a saber, “A Menina que Roubava Livros” e foi perguntado aos estudantes sobre

o que eles achavam que trataria o livro a partir da leitura daquela capa. Também, foi apresentada a capa da obra “A Terra dos Meninos Pelados” que trazia em uma das capas uma breve explicação sobre a história tratada no livro.

Para finalizar a etapa a pesquisadora pediu para que os estudantes em uma folha para respostas dissessem algo sobre a importância dessas leituras extratexto para a leitura da obra literária.

A terceira se constitui da leitura da obra. A pesquisadora conduziu os estudantes à biblioteca afim de que esses de maneira autônoma escolhessem seus livros, o único critério para a escola dos livros era que eles estivessem na prateleira dos romances, novelas ou na prateleira infanto-juvenil.

Acreditamos assim como Colomer (2007), que a autonomia para escolher suas leituras seja essencial para que os jovens se sintam pertencentes ao universo dos livros. Não adianta a escola falar de livros e autores que os jovens simplesmente não conhecem. Para favorecer o desenvolvimento e amadurecimento do leitor é interessante começar com um tipo de obra familiar aos jovens leitores e a partir dessa afinidade oferecer leituras que sejam mais clássicas ou menos conhecidas por eles afim de ampliar sua bagagem literária.

Desse modo, a pesquisadora recolheu os alunos na biblioteca e pediu para que comesçassem sua busca por obras que gostariam de ler.

Depois desse momento de escolha dos livros se encerrou a etapa em sala de aula da intervenção. Os alunos registraram em seus nomes os empréstimos dos livros e ficou combinado que o prazo de 15 dias eles finalizariam a leitura.

Foi explicado para os estudantes que a pesquisadora faria visitas a turma para saber sobre a evolução das leituras. Se sentissem a necessidade de trocar o livro poderiam fazer, pois o mais importante seria o fato de a leitura se tornar uma experiência para a vida deles. Foi pedido que eles ficassem atentos às descobertas sobre a história e sobre eles mesmos durante a leitura, a saber, o gênero o qual gostassem ou não. Ainda foi pedido que ficassem atentos a sensações que teriam em relação às vivências das personagens apresentadas pelos livros a fim de perceber a atitude de se colocar no lugar das personagens.

Nesse momento lembramos o que Cosson (2014a) fala sobre a necessidade do acompanhamento nesta etapa, o auxílio aos estudantes no processo de leitura da obra essencial para que ele transponha as dificuldades que possam surgir na leitura,

todavia o autor alerta que não se pode confundir acompanhamento com policiamento no sentido de o professor controlar ou vigiar se o aluno está lendo.

Também foi explicado desde o início da intervenção que eles escreveriam sobre os livros em um *blog* criado para esse fim, e foi lembrado no dia da escolha dos livros que após a leitura eles escreveriam o que acharam do livro para outros leitores da escola ou de fora dela concluindo, assim, a etapa da interpretação e fechar o ciclo da sequência básica que foi trabalhada na turma. Ainda foi informado aos estudantes que o *blog* continuaria a ser alimentado no decorrer do ano letivo de acordo com suas leituras conseguintes e seu desejo de publicar impressões de leitura.

A quarta etapa trata da interpretação que segundo Cosson (2014a) há dois momentos: o interior e o exterior. O momento interior é o momento da decifração da palavra no decorrer da leitura do livro e culmina com a apreensão global da obra. “É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra”. (COSSON, 2014a p. 65). Esse primeiro momento é individual e consiste em um elemento da experiência da leitura literária.

O momento externo é a materialização dessa interpretação como ato da construção de sentido. O autor citado afirma que quando se termina uma leitura de um livro e se essa leitura nos tocou, podemos compartilhar esse sentimento conversando sobre o livro com alguém do seu círculo social, ou podemos escolher não falar e guardar essa experiência com palavras em nosso pensamento.

No ambiente escolar, há a necessidade de compartilhar essa interpretação em busca de ampliar os sentidos construídos individualmente e favorecendo ao leitor perceber que ele faz parte de uma coletividade, de uma comunidade de leitores. Como propõe o autor da sequência básica, Cosson (2104a) esse é um momento de externalização da leitura, e esse registro pode ser feito de acordo com cada ocasião.

No caso dessa pesquisa procuramos o *blog* como suporte para os registros dos alunos nessa fase de aplicação das estratégias de leitura, e foi o que eles fizeram. A pesquisadora criou o *blog* na plataforma *blogger* e em grupos de alunos ou individualmente, ao terminar suas leituras, eles escreviam manuscritos que expressavam suas impressões sobre aquela leitura. Esse texto manuscrito passava por uma revisão ortográfica e estrutural de maneira comentada e presencial com os estudantes. A preocupação era que compreendessem os cuidados que se deve ter

com a apresentação do texto no meio digital, pois aquelas palavras poderiam atravessar barreiras e ter alcance mundial levando a imagem da turma.

Desse modo os estudantes começaram a publicar os textos utilizando os computadores fornecidos pela escola participante. Depois de um tempo não era necessário mais manuscritos, os leitores escreviam diretamente no *blog* com a ajuda da pesquisadora na ordenação do texto.

Posteriormente, os próprios alunos ensinavam aos outros como se devia publicar e os procedimentos necessários, a pesquisadora passou a apenas ajustar os textos no que se tratava da escrita.

Dessa forma o blog foi e ainda é alimentado pelas interpretações de leitura dos estudantes e terminou por conectar os leitores da escola pois alunos de outras turmas passaram a escrever também sobre suas leituras no suporte escolhido, eles também acharam necessário aliar informações sobre filmes baseados nos livros lidos no corpo do texto, e como Cosson(2014a) traz em seu estudo, esse trabalho requer organização , sistematização, mas sem imposições, achamos importante acolher as ideias dos estudantes por entender que suas práticas que envolvem a leitura envolvem também outras mídias e para eles esse diálogo é produtivo.

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos a seguir a leitura e análise dos dados coletados como resultados das três etapas em que se deu esse experimento: a fase exploratória onde o pesquisador procura entender como acontecem as práticas no contexto pesquisado; a fase da aplicação da intervenção e a fase da construção do produto final.

A reflexão é essencial para uma pesquisa-ação, como afirma Tripp (2005) não se trata unicamente de planejar aplicar e refletir, mas a reflexão está presente desde o início da pesquisa a fim de verificar os pontos que precisam ser melhorados através de um evento planejado. Refletir sobre a situação a qual se mostra problemática é essencial para um planejamento consistente.

Dessa maneira, demos início a nossa intervenção com uma reflexão sobre o cenário de ensino de leitura na escola participante, um reconhecimento situacional de aspectos que envolvem o ensino e a prática de leitura literária envolvendo professores e alunos.

### 4.1 ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA

Considerando o professor como responsável por possibilitar o amadurecimento do leitor, é necessário que ele estimule e acompanhe o aluno na progressão da leitura gradual de textos mais simples para a leitura de textos mais complexos no decorrer de sua vida escolar. Cosson (2014 a) afirma que “ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (p. 29). Percebemos, então, a importância desse ícone para o desenvolvimento de seus alunos em relação à leitura.

Iniciamos o reconhecimento situacional em busca de informações sobre como aconteciam as práticas de ensino de leitura literária desenvolvidas pelos professores da escola participante. Procuramos observar e refletir sobre quais práticas de leitura literária os professores desenvolviam, se trabalhavam com leitura de livros e se não, os motivos pelos quais não o faziam; a percepção que eles tinham sobre as relações dos estudantes com a leitura de livros e a própria representação sobre a leitura literária.

Utilizamos um questionário estruturado para essa etapa, pois consideramos que esse instrumento permitiria uma flexibilidade em relação ao tempo de aplicação e repostas, respeitando a rotina de trabalhos dos professores informantes. Entendemos que por meio do questionário impresso, eles poderiam responder em horários livres, na própria escola e, até mesmo, levar consigo para responder em momentos que tivesse disponibilidade, entregando-o de volta posteriormente.

Durante o período de aplicação dos questionários a pesquisadora anotou em seu diário algumas informações fornecidas pelos professores participantes em conversas informais realizadas na sala dos professores, pois julgou essas informações também elucidativas para a compreensão da situação investigada. Para essa coleta foi utilizado um período de uma semana durante o mês de outubro/17.

Responderam ao questionário quatro professores de Língua Portuguesa dos cinco que fazem parte do quadro do corpo docente da escola. Identificamos os professores como P1, P2, P3 e P4 a fim de uma melhor visualização dos dados.

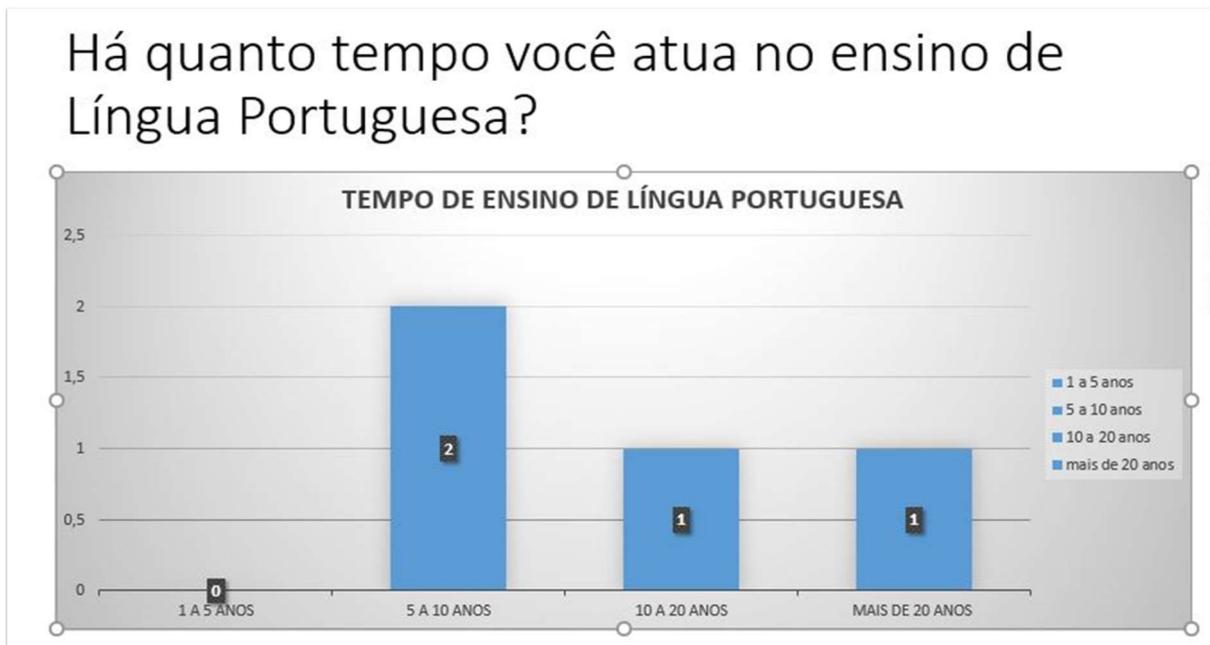
O questionário foi elaborado em três blocos: informações sobre o perfil profissional do professor de Língua Portuguesa, informações sobre o ensino de leitura literária e informações sobre a leitura literária feita pelos estudantes sob a ótica dos professores.

Procuramos entender no bloco 1, primeiramente, se o tempo de experiência com a docência poderia mostrar alguma disparidade em relação a visão e prática de ensino de leitura literária entre eles. Depois, procuramos conhecer um pouco das vivências e práticas de ensino de leitura dentro das aulas de língua materna desses profissionais. Acreditamos que um professor motivado para trabalhar com a leitura literária é a chave da conquista de seus alunos para um maior volume e qualidade de leituras.

Diante desses esclarecimentos, seguimos com a discussão das respostas dadas aos questionários pelos professores.

Os professores informantes possuem tempo de experiência com o ensino de LP bem variados apenas um deles possui mais de vinte anos de atividades docentes enquanto os outros três possuem entre cinco e dez anos.

Figura 14 – Tempo de docência em Língua Portuguesa

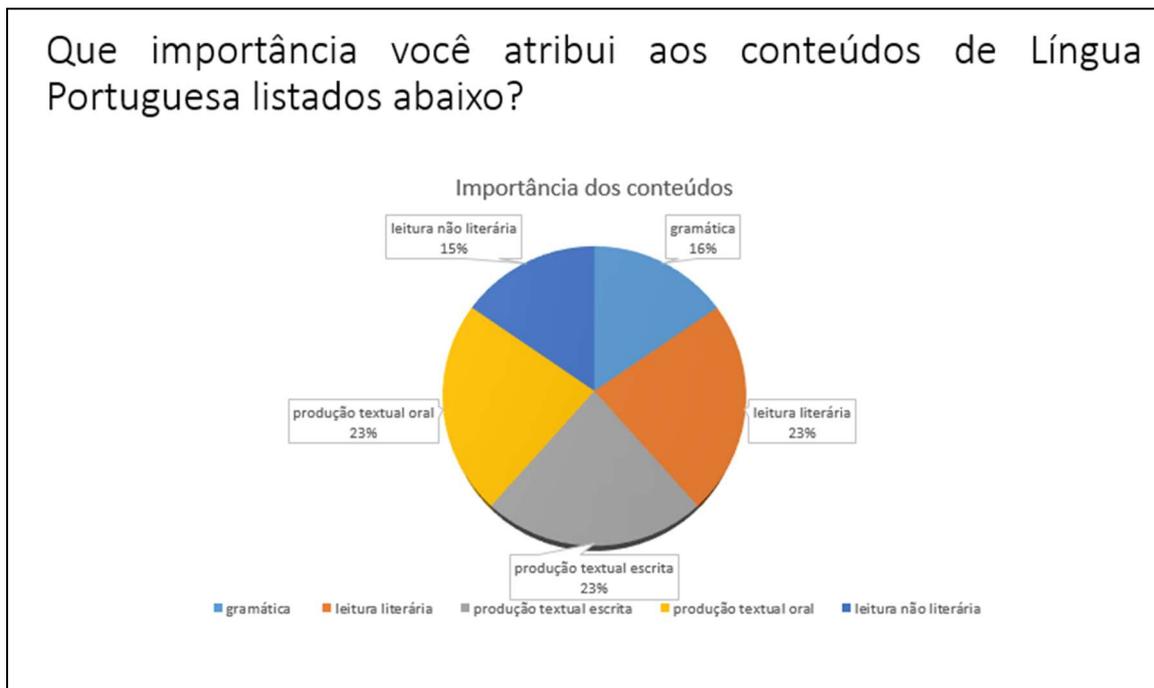


Fonte: A autora, 2018

O segundo item do bloco 1, foi solicitado aos respondentes elencarem por grau de importância os conteúdos de Língua Portuguesa em sua prática didática, a maioria deles considerou extremamente importante “leitura literária”, “produção textual escrita” e “produção textual oral”, seguidos por outros que consideraram menos importantes como “gramática” e “leitura não literária”.

Podemos notar que os professores consideram a leitura literária prioritária dentro do ensino de LP. O papel do professor é considerado decisivo para a formação de seus alunos. Vários estudiosos, a exemplo de Zilberman (1985 p. 42) ao discorrer sobre a influência da abordagem política de um professor de LP e o tipo de formação leitora que os alunos terão: libertadora e emancipatória ou apenas reprodutora dos manuais didáticos, se preocupam em demonstrar a importância de sua prática na vida dos seres em formação.

Figura 15– Importância dos conteúdos de LP

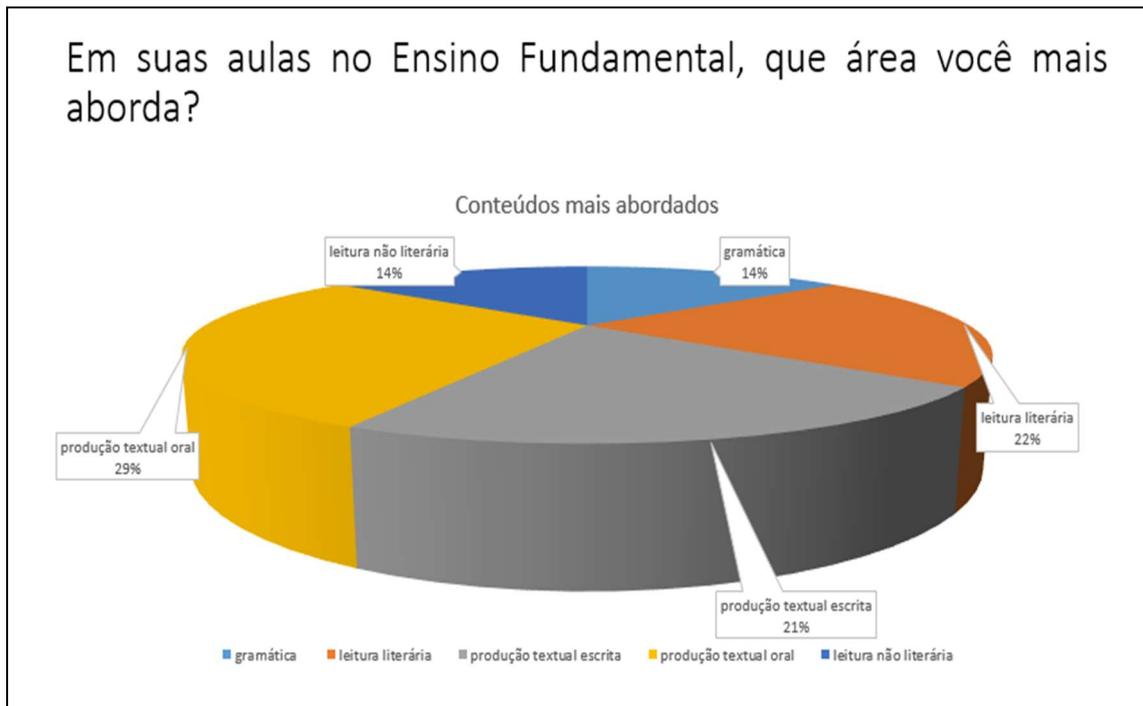


Fonte: A autora, 2018.

Quando perguntamos sobre os conteúdos que mais trabalham em sala, aparece em primeiro lugar a “produção textual oral” seguida pela “produção textual escrita” e só depois “leitura literária”. Entendemos que, apesar de os professores atribuírem valor extremamente importante à leitura literária, eles costumam trabalhar mais com produção de texto orais e escritos. Sobre as responsabilidades do professor de LP Simões (2012) afirma

As duas responsabilidades específicas do professor de português: no plano dos conhecimentos teóricos, compreender as relações entre os textos ou mesmo recursos linguísticos e tal concepção de linguagem e, no plano dos saberes práticos, saber converter essa concepção de linguagem e esse conjunto de conhecimentos, primeiro em tarefas, projetos didáticos e formas de avaliação da aprendizagem, segundo, em aulas nas quais consiga sustentar, em interação com os alunos, a atualização do seu planejamento didático. (SIMÕES, 2012 p. 38)

Figura 16– conteúdos mais abordados em sala de aula

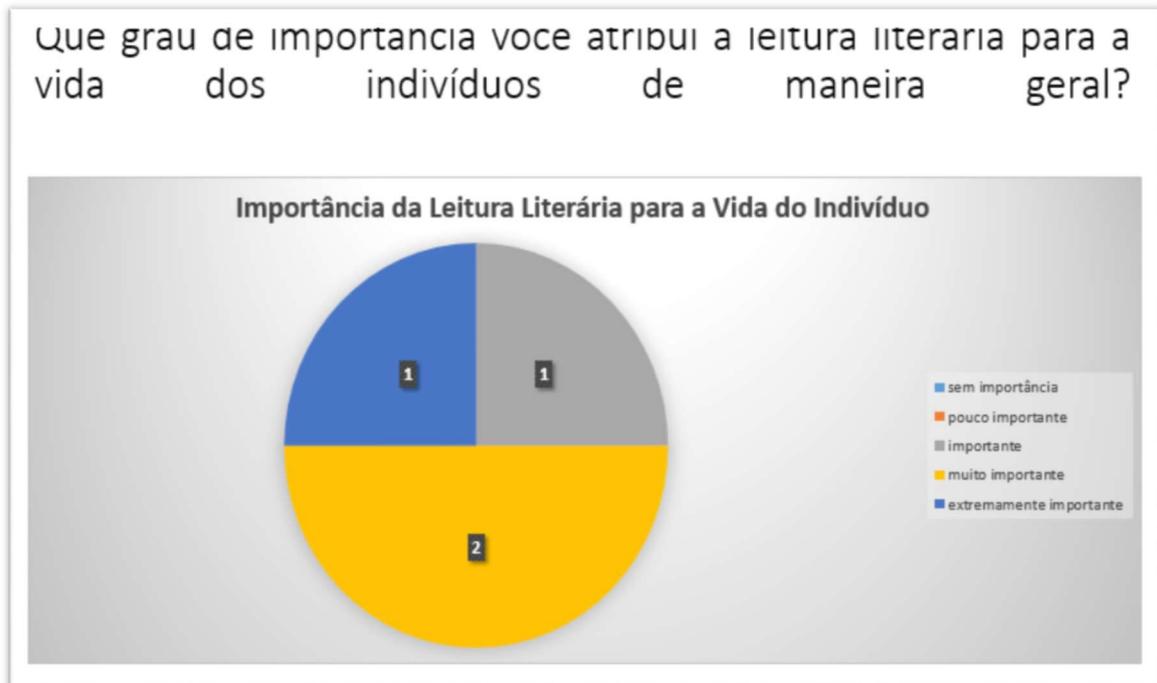


Fonte: A autora, 2018.

Entendemos que os professores respondentes oferecem aos jovens alunos o trabalho de produção textual escrito e oral e também proporcionam a vivência da literatura em suas aulas, porém precisamos entender agora como acontece a abordagem e como as práticas didáticas relacionadas a leitura literária desses professores influenciam os estudantes.

No segundo bloco de perguntas, a intenção foi compreender especificamente, em relação a leitura literária, a representação dos professores e como faziam para trabalhá-la em seu dia a dia. Dessa forma, a questão 3 do questionário com os professores mostrou que eles consideram a leitura literária “muito importante”, ocupando o segundo nível numa escala progressiva de 5 níveis, um respondente avaliou como “extremamente importante” e outro como “importante”. Vemos, dessa forma, que os professores consideram a leitura literária relevante de fato na vida dos indivíduos.

Figura17- Nível de importância atribuído à leitura literária



Fonte: A autora, 2018.

A próxima pergunta desse bloco nos permitiu conhecer quais as práticas de leitura literária que os professores promoviam em suas aulas, dessa forma, pudemos observar que a “leitura de gêneros literários mais curtos (conto, crônica)” e o trabalho com “trechos de obras trazidas pelo livro didático” são as práticas mais adotadas em sala. Essas atividades de leitura são seguidas pela “leitura de fragmentos das obras” e, por conseguinte, “a leitura de fragmentos de textos e obras trazidas em fichas de exercícios”. A “leitura de obras contemporâneas” e “leitura de obras clássicas” foram deixadas em último lugar mostrando-se como menos praticadas.

Sobre a leitura trazida pelos livros didáticos (LD), Zilberman (1985) levantava a questão do efeito engessante que ele promovia naquela época ao trazer a interpretação de textos com respostas fechadas anulando a visão individual do leitor aluno. Ela defende a reintrodução da leitura em sala de aula favorecendo o resgate de sua função primordial que é a experiência pessoal do leitor com a leitura, buscando a aproximação novamente entre leitor e obra.

Sabemos que o LD ao longo do tempo passou por muitas melhorias advindas das discussões acadêmicas e pesquisas nas diversas áreas que interessam à

educação e hoje se configura como um importante instrumento utilizado pelo professor no auxílio da construção do conhecimento em sala de aula, porém a leitura da obra não pode ser substituída pela leitura dos trechos trazidos pela ferramenta.

Diante do quadro formado pelas respostas dos professores, é necessário que levantemos a questão da importância da leitura de obras integrais. Na esteira dos estudos publicados em Dalvi (2013, p. 28) entendemos que é ilusório e frustrante a o pensamento de que com atividades de leituras de trechos de obras integrais se formará o leitor da obra. Para a apropriação de fato da obra pelo leitor é preciso que sejam estimulados a lerem os textos integrais.

Como afirma Cosson (2014b), colocar a leitura efetiva dos textos no centro das práticas literárias na escola é fundamental para a formação do leitor. Essa leitura não deve ser feita de qualquer forma em nome apenas do prazer de ler, mas que seja sistematizada e organizada em torno de objetivos a serem atingidos para a constituição do leitor competente.

Figura 18- Práticas de leitura literária promovidas na escola



Fonte: A autora, 2018.

Ainda podemos saber pelo questionário respondido pelos professores que é mais frequente a “leitura oralizada feita pelos alunos” desses trechos e depois a “leitura oralizada feita pelos professores” para os alunos. Lembrando que esse tipo de leitura, como nos traz Cosson (2014b), é uma atividade de compartilhar não só a reprodução sonora do escrito, mas o interesse pelo mesmo texto, uma interpretação construída e conduzida pela voz quem lê em um processo de interação social.

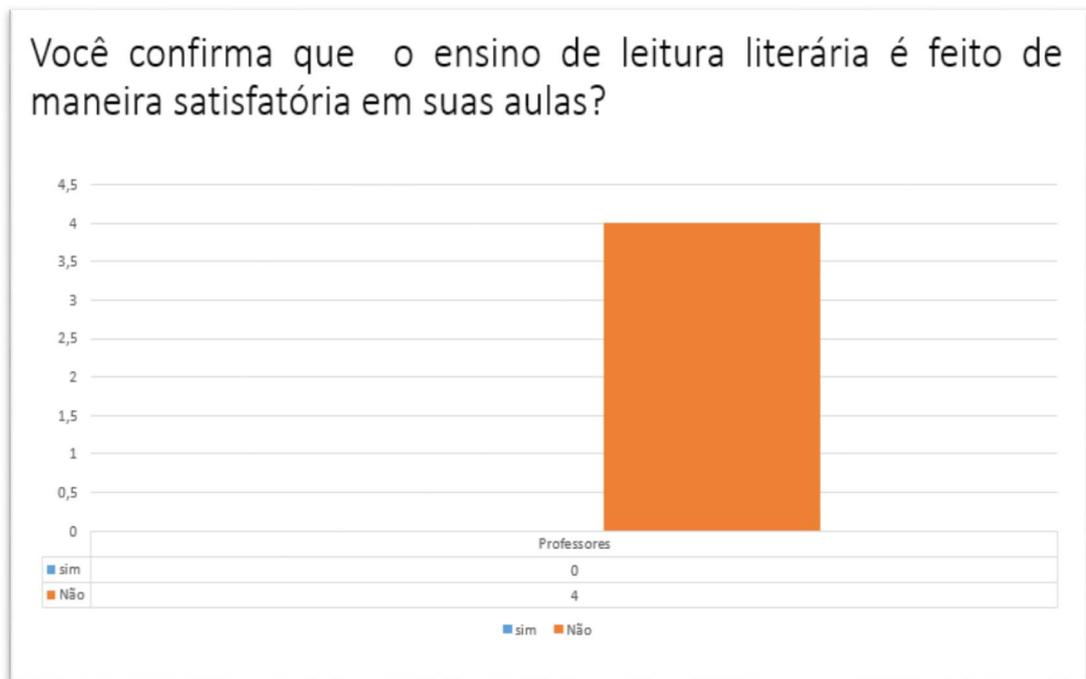
Por fim a leitura feita em meio digital não recebeu nenhuma ocorrência mostrando que os professores não costumam utilizar em suas aulas. O que julgamos uma grande perda para os estudantes, haja vista como já foi mencionado anteriormente neste trabalho que há uma ampla oferta de muitos livros em formatos gratuitos bastante serem baixados em dispositivos que também como já sabemos a grande maioria dos jovens possui.

Diante dos dados obtidos neste item, entendemos que a leitura de livros literários, sejam eles impressos ou digitais, não é trabalhada de maneira satisfatória ou com a frequência adequada para que se promova a formação do leitor, atendo-se à leitura de fragmentos e à leitura oralizada. A formação do leitor se dá por meio de atividades sistematizadas que desenvolverão habilidades necessárias do jovem leitor que possibilitem a apropriação das leituras.

No próximo item, quando perguntados sobre a frequência com que conseguiam trabalhar a leitura literária em suas aulas os professores ficaram divididos entre duas respostas: raramente e frequentemente. Essa resposta nos faz notar que há dificuldades para que dois dos professores utilizem as práticas que declararam adotar em suas aulas, no item anterior. Dessa maneira, entendemos que se a leitura apenas de trechos ou de gêneros mais curtos não formam o leitor de livro, a situação se agrava ao saber que a frequência dessas práticas também não é constante.

A necessidade de aferir se esses professores achavam que mesmo sem a leitura do livro completo ou sem a frequência necessária eles concebiam como satisfatório o ensino de leitura literária gerou a próxima questão desse bloco:

Figura 19 - Satisfação com o ensino de leitura literária

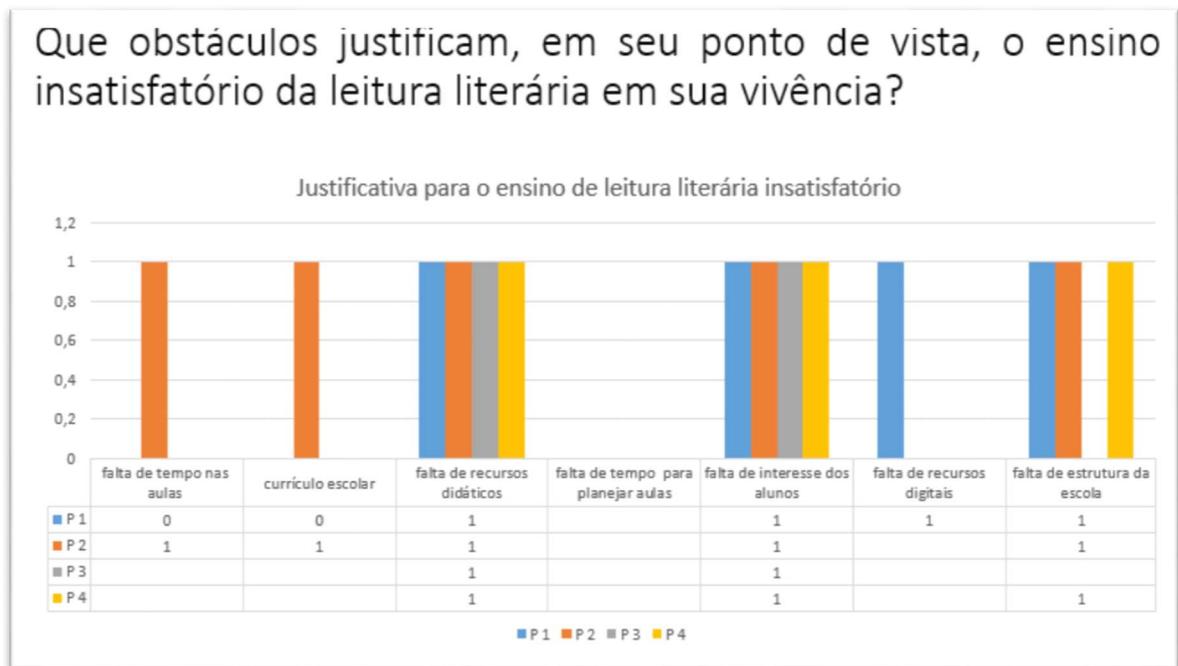


Fonte: A autora, 2018.

Os professores responderam que não se sentem satisfeitos com o ensino de leitura literária. Eles mostram que são conscientes da importância da leitura, citam as práticas que conseguem desenvolver, todavia não sentem que trabalham de maneira satisfatória. De acordo com Dalvi (2013), a inventividade desse profissional, para que seus alunos se tornem leitores é requisitada para engajar os alunos no processo de leitura.

A pergunta seguinte, teve a finalidade de compreender o que, na visão dos professores, falta para que a leitura literária seja trabalhada e praticada de maneira satisfatória. Procuramos compreender as dificuldades que os professores encontram para desenvolver suas atividades com seus alunos. Aos professores foi solicitado assinalar os aspectos que considerassem dificultadores do ensino de leitura literária.

Figura 20- obstáculos para o ensino da leitura literária



Fonte: A autora, 2018.

Vimos que os respondentes consideram que a falta de recursos didáticos e a falta de interesse dos alunos configuram os primeiros obstáculos para seu trabalho com a leitura literária. Em uma conversa informal, a pesquisadora pode entender que a falta de recursos didáticos se referiu à falta de exemplares em grande quantidade das obras para um trabalho coletivo sobre a mesma obra e também mais variedades de títulos que segundo a opinião de um dos professores poderia vir junto aos livros didáticos fornecido aos estudantes pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pelo menos dois exemplares para cada estudante como sugeriu o participante.

A falta de interesse dos alunos foi a segunda opção mais assinalada e também foi mencionada na conversa informal, um dos respondentes considerou que os estudantes não gostam de ler os clássicos e disse que eles preferem os livros da moda ou ainda que preferem assistir a um filme baseado na obra a ler a obra.

A terceira opção ficou com a falta de estrutura da escola, entendemos também depois da conversa informal que a escola possuía uma biblioteca com muitos títulos considerados interessantes pelos professores, porém a falta de ventiladores, cadeiras e mesas e de alguém que desempenhe o papel de bibliotecário dificulta a sua plena utilização. A visita ao ambiente geralmente é feita

de maneira rápida, pois a sensação de calor não permite que os estudantes se concentrem e causa mal-estar, o empréstimo de títulos também fica impossibilitado, haja vista a falta de alguém para registrar os empréstimos prejudicando, assim as atividades com leitura de livros.

A falta de tempo nas aulas, falta de recursos digitais e o currículo receberam uma marcação cada o que mostra que essas dificuldades são menores, porém terminam por agravar o cenário da falta de atividades com leitura de livros na escola. O item que abordava falta de tempo para planejar aulas não foi marcado por nenhum respondente.

O terceiro bloco investigou as representações que os professores faziam sobre a relação dos alunos com a leitura literária.

#### Quadro 5- Percepção das práticas leitoras dos alunos

- 9- Você considera que os alunos: (Marque de acordo com seu julgamento como menos perto da realidade e mais perto. 0 = irreal ;1= pouco real; 2= real; 3= muito real)
- a) Não gostam de ler livros literários 0– 1– 2 – 3
  - b) Não gostam de literatura clássica 0– 1– 2 – 3
  - c) Não gostam de literatura contemporânea 0– 1– 2 – 3
  - d) Leem livros digitais 0– 1– 2 – 3
  - e) Preferem assistir aos filmes baseados nos livros 0– 1– 2 – 3

Fonte: A autora, 2018.

Entendemos que o nível de irreal a muito real poderia oferecer aos respondentes a noção de que eles acreditavam em maior ou menor escala sobre as informações atribuídas aos estudantes. Dessa maneira, observamos que os professores julgaram como mais perto da realidade a informação que diz que os alunos “não gostam de literatura clássica” que como foi mencionado anteriormente, na conversa informal que aconteceu antes da aplicação do questionário, um dos professores havia comentado esse fato confirmando o resultado posterior obtido pelo questionário.

Depois, eles responderam que os estudantes “não gostam de ler livros literários”, o que confirma a queixa comum nos bate-papos na sala dos professores

presenciados pela pesquisadora, a qual também é um fato informado pelos professores na seção anterior, que se configura como uma das dificuldades para o trabalho com a leitura literária se dar de forma satisfatória.

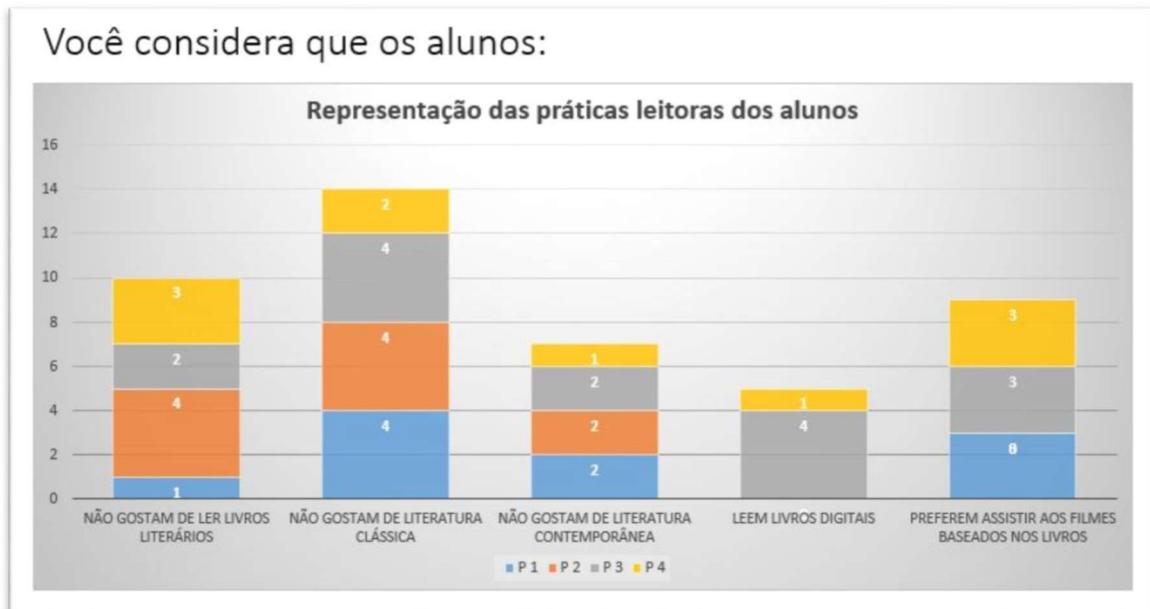
O item seguinte, considerado mais perto da realidade, foi que os estudantes “preferem assistir aos filmes baseados nos livros a ler os livros”, esse fato também foi mencionado na conversa informal por um dos respondentes. Sobre isso, Cosson (2014b) chama de avatares da literatura formas multimidiáticas que tomam como base o discurso literário. O literário em um filme, segundo o autor, está em vários elementos: está no enredo, pois orienta o desenvolvimento da narrativa e a fala das personagens, também no figurino, na música, na fotografia, entre outros elementos que entram em harmonia para a produção do filme que ao ser projetados nas telas mostra uma interpretação feita pelo diretor do enredo. Isso é o que há de literário no filme e o jovem leitor deve ser levado a enxergar a recriação feita a partir desse trabalho de interpretação feita por outra pessoa.

O item que afirma que os estudantes “não gostam de literatura contemporânea” aparece em seguida na representação dos professores. Por estar elencado como menos aproximado da realidade, entendemos que os professores percebem que os alunos gostam mais de ler os livros que lhes são familiares de acordo com a cultura em que vivem, mas ainda assim leem pouco.

Por último, na representação dos professores, está o item que afirma que os alunos “leem livros digitais” os professores julgam como menos real este item. Esse parece ser o motivo da falta de trabalho com títulos digitais por parte dos professores.

As opções oferecidas nesse item procedem das queixas mais comentadas pelos professores durante as conversas informais e também do que muitos autores mencionam em seus estudos quando falam das queixas dos professores em relação a ensino de leitura literária e leitura feita pelos jovens.

Figura 21- Representação dos professores sobre as práticas leitoras dos alunos



Fonte: A autora, 2018.

A questão seguinte tratou de observar as representações que os professores tinham sobre os benefícios da literatura para a formação dos estudantes. O objetivo era entender o que os professores primavam ao tratar da leitura literária: se aspectos mais ligados às funções da literatura em uma perspectiva de prática social ou aspectos que se voltam mais para a leitura de um modo técnico, funcional, mas que também não deixam de ser importantes para a formação do leitor literário.

O que pudemos notar na análise das respostas para essa questão é que os professores primavam os benefícios ligados à “escrita”, “argumentação”, “rendimento em literatura” e “interpretação textual” como mais proveitosos para os alunos. Eles trazem uma visão mais utilitária do ensino de leitura literária, associando os benefícios mais voltados as melhorias em aspectos mais técnicos da leitura de maneira mais geral.

Em seguida os professores assinalaram a “leitura de mundo”, “repertório literário” e “rendimento em outras disciplinas”. Nesta resposta, há um deslocamento dos benefícios às relações sociais do estudante, bem como sua bagagem literária e também aspectos cognitivos relacionados à inteligência e aquisição de conhecimentos gerais.

Os benefícios de caráter mais ligados à função humanizadora da literatura, a saber, a empatia e a experiência humana, foram os últimos escolhidos pelos

professores. Consideramos que esses aspectos poderiam favorecer os relacionamentos interpessoais dentro da escola e fora dela, ajudando nos problemas como *bullying* e violência e tantos outros provenientes da falta de empatia e de experiências que confrontam os sentimentos humanos.

Figura 22- Representação dos professores sobre os benefícios da literatura



Fonte: A autora, 2018.

Concluimos com este instrumento de coleta de dados, a primeira parte da experiência sugerida aqui neste trabalho, que é a exploração do cenário tido como problemático a fim de atingir o objetivo de compreender as práticas de ensino de leitura literária dos professores.

Visualizamos uma realidade que demonstra que a leitura de livros não é estimulada pelos docentes, pois preferem trabalhar com gêneros literários mais curtos, trechos de obras e com leituras oralizadas, o que representa uma fragilidade pois se mostra insuficiente como os próprios professores informaram nesse questionário. Eles alegam falta de aparelhagem didática e falta de interesse dos alunos para desenvolver um trabalho mais satisfatório com a leitura literária.

Apesar do ganho para a formação humana fornecido pela leitura literária, o texto literário é visto pelos professores mais como um modo de melhorar a leitura de maneira mais utilitária. Esse pode ser um ponto que pode limitar a visão sobre a importância da literatura na vida do indivíduo e diminuir a busca pelo aumento de volume e qualidade de leituras. Apesar de os documentos oficiais orientarem que o ensino fundamental deve ser a base para a formação de um leitor mais maduro e competente ao chegar no ensino médio, na prática isso não acontece. Há um esmorecimento dos volumes de leituras justificado por vários motivos, como pudemos observar neste questionário, e também por uma percepção por parte dos professores de que os jovens não gostam de ler e não se pode mudar essa realidade.

Concordamos com Lajolo (2005) quando defende que, independentemente da história de leitura que o aluno traz consigo, o professor pode ajudar a transformá-la. Sugerimos nesta pesquisa uma proposta de atividade que venha a servir como ideia para que professores ofereçam novos estímulos aos jovens alunos. A atividade literária desenvolvida por este estudo tem como propósito aproximar todos os atores (escola, alunos e professores) em busca da melhoria da leitura literária, por entender a importância desta na vida dos estudantes.

#### 4.2 PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA DOS ESTUDANTES

Com a intenção de cruzar as práticas dos estudantes com as práticas docentes que tratam da leitura literária e também conhecer um pouco o perfil dos participantes a fim de direcionar melhor a intervenção proposta, desenvolvemos um questionário digital a ser respondido pela turma do oitavo ano do ensino fundamental da escola participante. Por meio do questionário digital foi possível que os estudantes respondessem do próprio *smartphone* onde e quando estivessem disponíveis e assim aconteceu, mas para os que não possuíam conexão com a internet dispusemos o *smartphone* da pesquisadora e os dispositivos dos próprios colegas.

Colomer (2007) diz que é natural os estudantes gostarem de determinadas manifestações literárias estereotipadas, porém a autora acredita que precisamos conhecer o que os alunos leem, gostam, suas capacidades leitoras para podermos ajudá-los a progredir ampliando sua capacidade de fruição e sua bagagem literária.

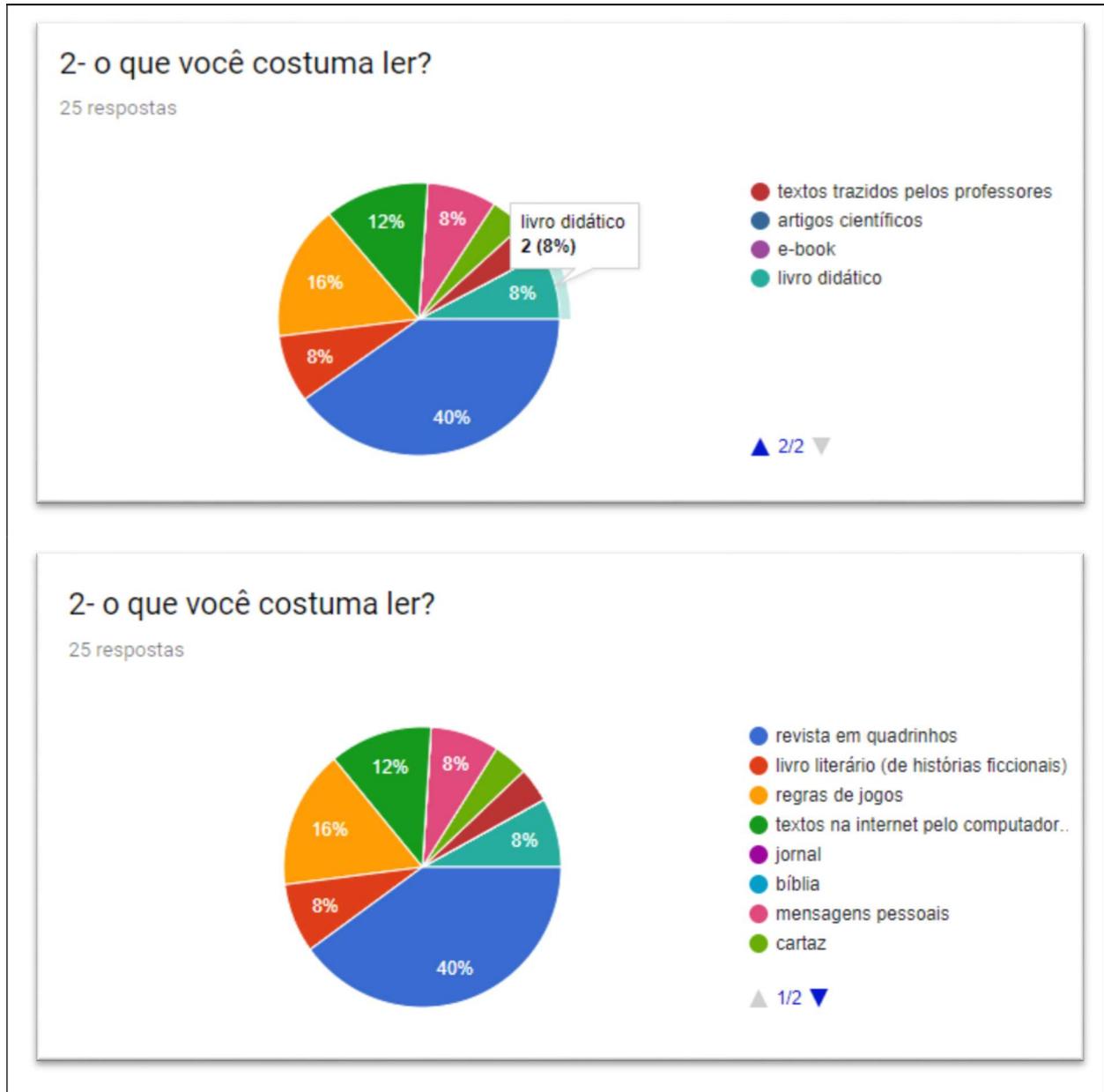
Ela defende que possamos ajudá-los a progredir passo a passo já que acredita que o estudante não saltará de um corpus para outro sem a formação necessária. Elaboramos questões que nos dessem essa visão de onde os nossos jovens participantes estavam para de lá seguirmos com eles progressivamente para leituras mais robustas.

Vinte e cinco alunos da turma participaram como respondentes do questionário *on line* feito em formulário do Google. O questionário apresenta cinco seções que abordam respectivamente: identificação do informante; práticas leitoras dentro da escola; práticas leitoras fora da escola; percepção sobre a leitura de livros literários e comportamento na internet.

As práticas na internet serviram também para nortear nossa proposta de uso de *blog* acompanhando atividades na esfera digital e também construindo uma ponte com a linguagem cinematográfica pelas informações que os estudantes forneceram a esse instrumento.

Na seção 1, todos os alunos se identificaram com o nome e sobrenome. Na seção 2, eles responderam sobre suas práticas leitoras na escola. Ao serem perguntados sobre o que costumam ler, a maioria respondeu que lia revistas em quadrinhos, seguido por regras de jogo e textos na internet no celular ou computador. O fato de os estudantes lerem mais revistas em quadrinhos e regras de jogos na escola mostra a relação com o prazer e com a diversão no ambiente escolar. Também mostra que a maioria dos estudantes da turma não procura outros gêneros como poesia, conto ou romances. Já é possível perceber o uso de dispositivos tecnológicos fazendo parte do dia a dia e das vivências leitoras dos estudantes na escola.

Figura 23- O que os alunos costumam ler?



Fonte: A autora, 2018.

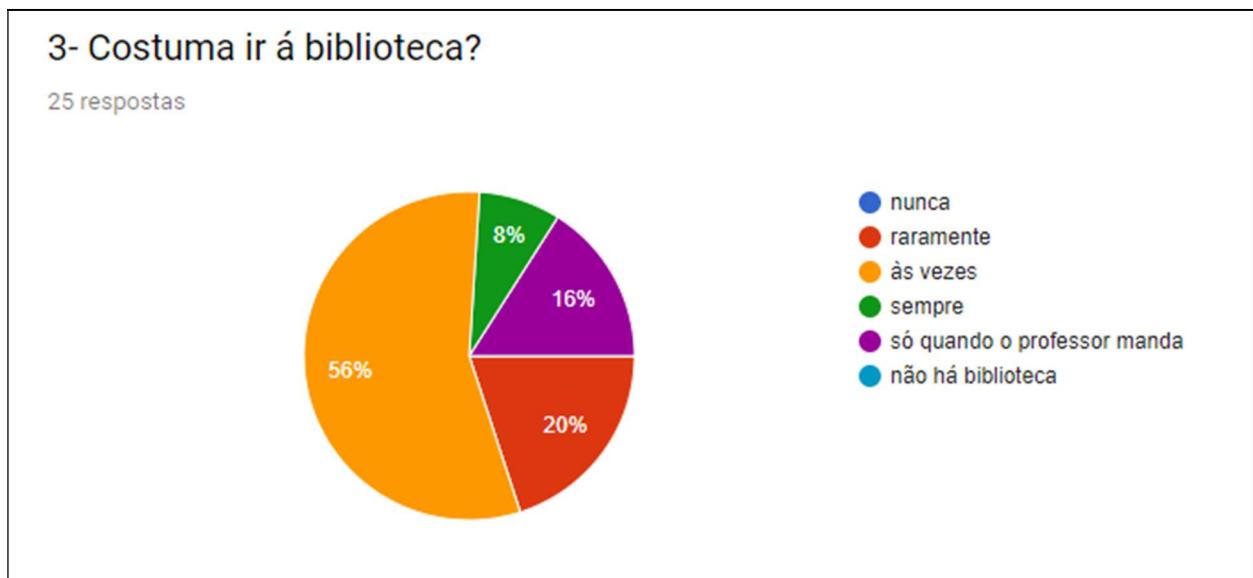
Depois, foram perguntados se costumavam ir à biblioteca e com que frequência e circunstância. A maioria respondeu que “às vezes” visitava a biblioteca seguido por “raramente”. Isso mostra uma convergência entre a resposta dos professores e dos estudantes sobre essa questão. A falta de estrutura da escola para os trabalhos com leitura literária é considerada um obstáculo para docentes e educandos. Percebemos que isso influencia significativamente o fato de os aprendizes irem muito pouco à biblioteca.

Como foi mencionado anteriormente, a biblioteca da escola não possui conforto, muito pelo contrário, apresenta um quadro de precariedade, uma vez que não há ventiladores ou condicionadores de ar e poucas mesas e assentos, tornando o ambiente não muito propício para o desenvolvimento de práticas de leitura. Dessa forma, apesar do bom acervo, outros aspectos estão falhando e prejudicando o ensino de leitura literária nessa escola. Sobre isso Zilberman (1985) diz:

A funcionalidade dos serviços é definida pela própria dinâmica interna da biblioteca, nos seus aspectos de seleção e aquisição de obras, agilização do processamento técnico, sistema de empréstimos, etc. e pela sua capacidade em atrair e aumentar o público leitor. (ZILBERMAN, 1985. p.143)

Se a biblioteca não é utilizada como um ambiente que venha a atrair os alunos para as funcionalidades que deveriam ser vivenciadas, há um grande prejuízo a formação literária dos jovens.

Figura 24- Frequência à biblioteca



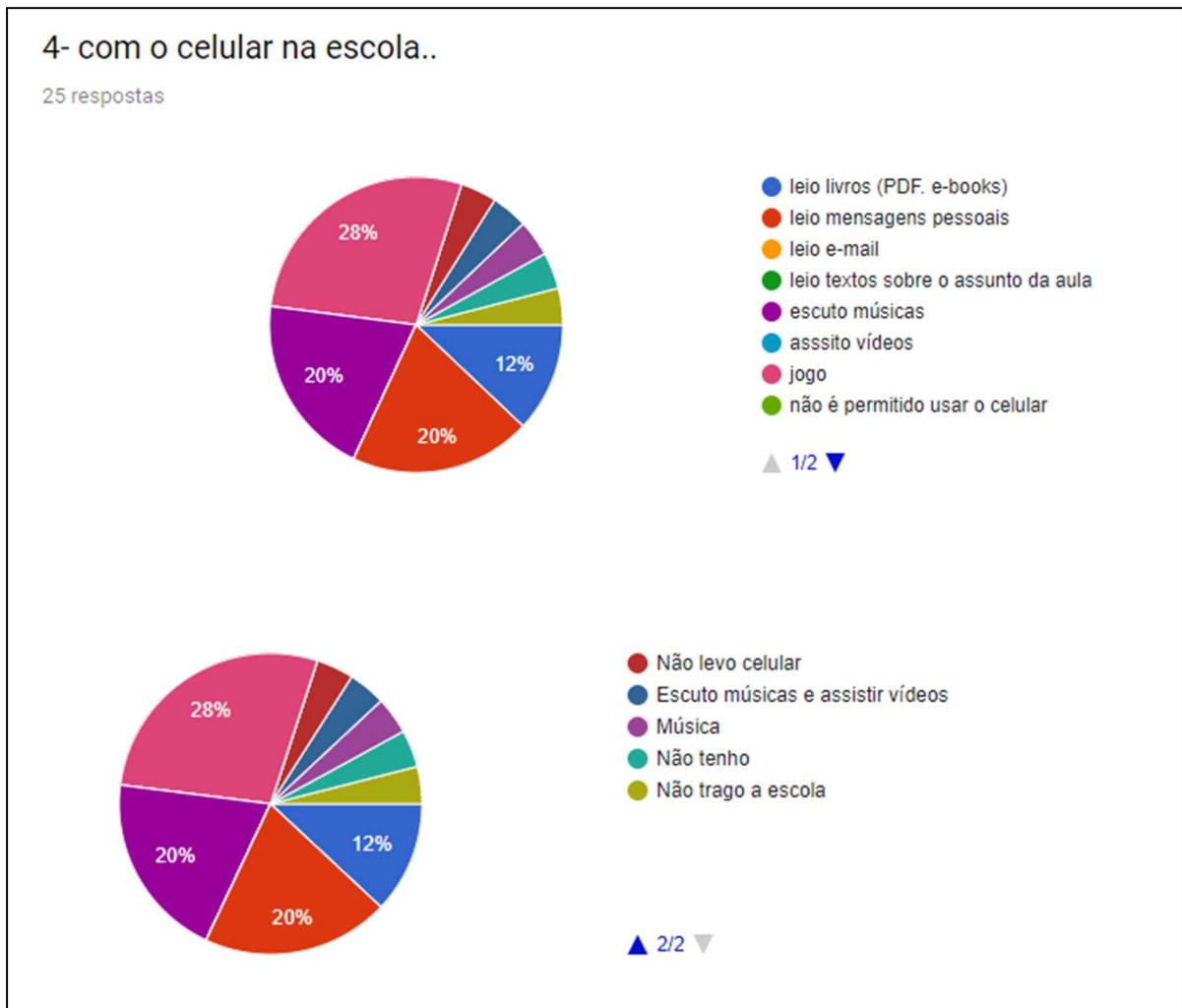
Fonte: A autora, 2018.

Logo após, foram questionados sobre o que faziam com o celular na escola, e eles responderam que utilizavam jogos, escutavam músicas e liam mensagens pessoais e em quarto lugar os estudantes informaram que liam livros *on line*, contrastando com a percepção dos professores ao responderem que consideravam que os estudantes não liam em meio digital. É necessário refletir sobre a

necessidade, atualmente, “de um pensamento que compreenda a tecnologia como parte de um momento histórico: a tecnologia é parte dessa história e está interligada à formação e à construção do sujeito” (COSCARELLI; RIBEIRO, 2014. p. 85).

Todos os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento que ocorre na escola de hoje não podem refutar a importância da integração da tecnologia para a formação da pessoa.

Figura 25- Usos do dispositivo celular na escola

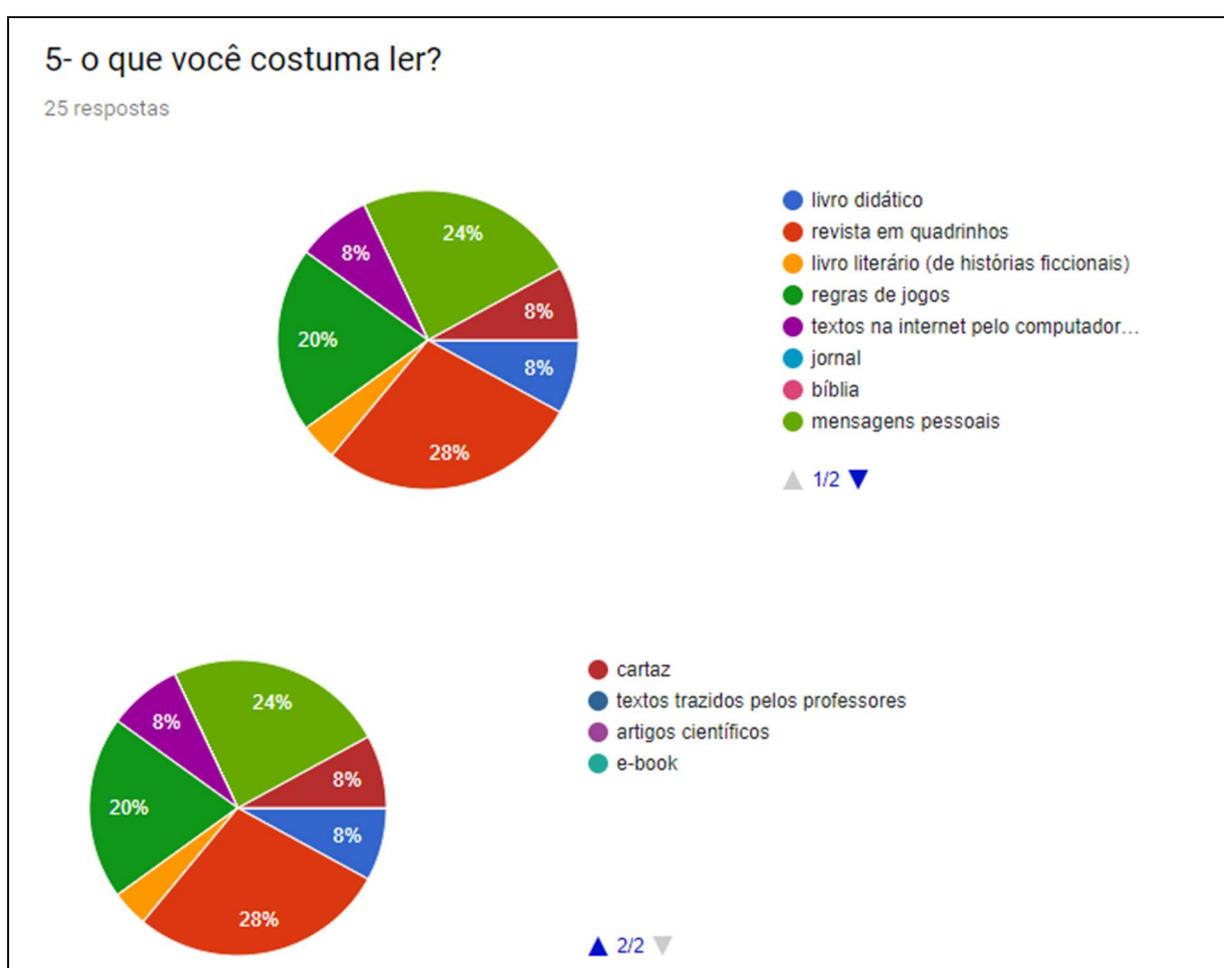


Fonte: A autora, 2018.

A sequência iniciou-se uma seção que investigou as práticas leitoras fora da escola. A primeira questão indagava sobre o que eles costumavam ler e responderam história em quadrinhos, seguidas de mensagens pessoais e regras de jogo, ou seja, suas práticas de leitura em seus lares se assemelham às práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

Segue-se neste item, um princípio defendido por Cosson (2014a) ao dizer que a “nossa leitura fora da escola está fortemente condicionada pela maneira como ela nos ensinou a ler” (p. 26) E escola precisa ensinar aos alunos a explorar o texto, a fruir, preparando numa gradação de textos mais simples para mais complexos, porém percebemos que os estudantes em questão estacionaram na leitura de quadrinhos e não apreciam ser estimulados a leituras mais densas.

Figura 26- O que os jovens leem fora da escola

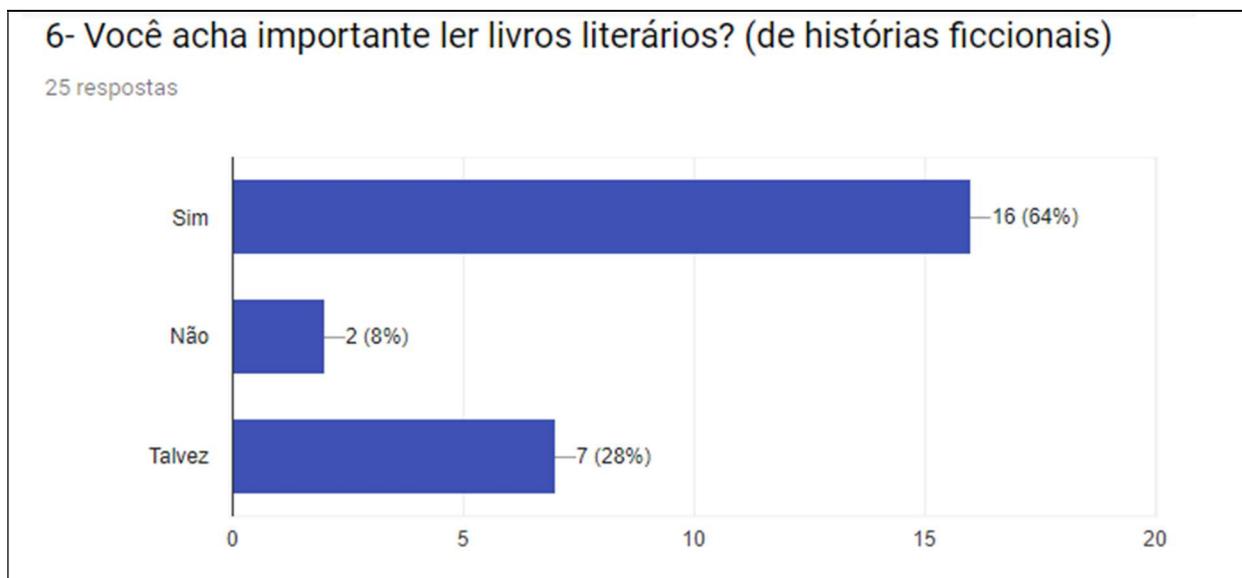


Fonte: A autora, 2018.

Na próxima seção, foram questionados se consideravam importante a leitura literária e a maioria respondeu que “sim” seguida por “talvez” e apenas dois estudantes responderam que “não”. Apesar de a maioria considerar importante esse tipo de leitura, eles não buscam os livros frequentemente na biblioteca como mostrou outro item do questionário. Sozinhos eles não tomam a iniciativa de pegar

os livros ou de baixar os livros na internet, acreditamos que a indicação de um professor para essa atividade os faria buscar e praticar mais as leituras.

Figura 27 – Sobre a importância da leitura literária



Fonte: A autora, 2018.

Com a intenção de levantar dados para verificar a quantidade de leituras dos estudantes, a pergunta seguinte indagou sobre quantos livros teriam lido nos últimos seis meses. A maioria (44%) respondeu que leu pelo menos 1 livro, 20% respondeu que leu 2 livros e 20 % respondeu que não leu nenhum livro. Notamos que os alunos leem apesar de pouco e apesar também desses dados não terem verificado se foram leituras completas, porém mostrou que 5 deles não havia lido nenhum livro em 6 meses, o que indica que talvez eles passassem mais tempo ainda sem ler livro algum se não fossem estimulados e animados para a leitura.

Colomer (2007) afirma que é importante ouvir os estudantes para saber que livros selecionar, que atitudes os professores devem tomar em uma intervenção que aborda a leitura literária, e é justamente o que propomos nesta etapa. Não é só saber do que os alunos gostam, mas também saber sobre o que eles não conhecem ainda, para que se possa oferecer a eles novos horizontes, ou sobre como eles gostariam de trabalhar e tornar mais interessante para que ele participe.

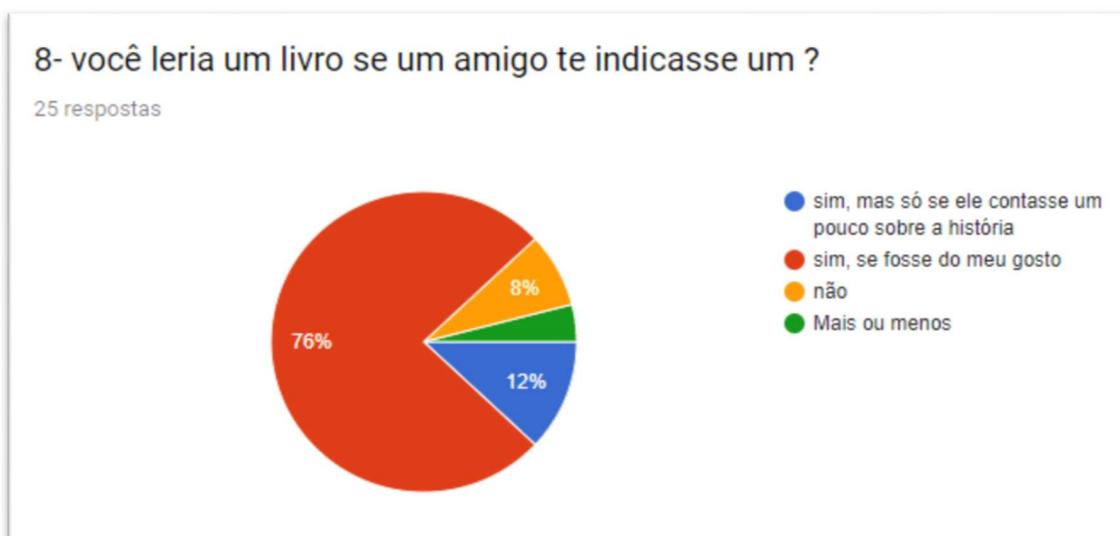
Figura 28- Quantidade de livros lidos



Fonte: A autora, 2018.

A próxima pergunta investigava se os estudantes leriam se algum amigo indicasse ou apresentasse uma obra. A maioria respondeu que “sim”, mas “se fosse do gosto deles”, ou seja, eles já têm de maneira consistente que precisam gostar do gênero do livro para aceitar a leitura. A resposta seguinte indicou que “se o colega contasse um pouco sobre a obra” eles aceitariam ler o livro, isso vai a favor da proposta do trabalho em questão que é de disseminar a leitura literária entre os estudantes através de publicações com indicações de leitura de quem já leu um livro por meio do *blog*.

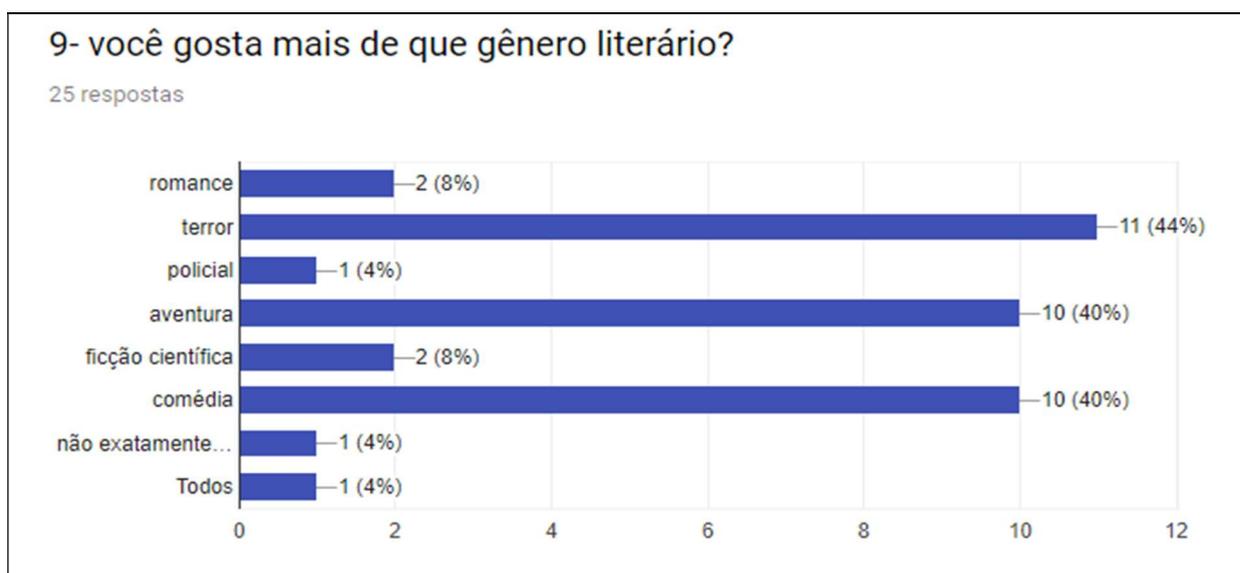
Figura 29- Leitura indicada por um amigo



Fonte: A autora, 2018.

A pergunta seguinte abordou a preferência de gênero literário dos alunos e comprovou que eles já têm uma posição quanto aos seus gostos literários. Essa questão permitia ser marcada mais de uma alternativa. Os estudantes responderam gostar mais do gênero “terror”, seguido por “aventura” e “comédia”. Como já foi mencionado antes, conhecer as preferências literárias dos estudantes é importante para que o professor também possa oferecer algo que eles não conhecem ainda, mas também oferecer leituras que os discentes já sentem afinidade.

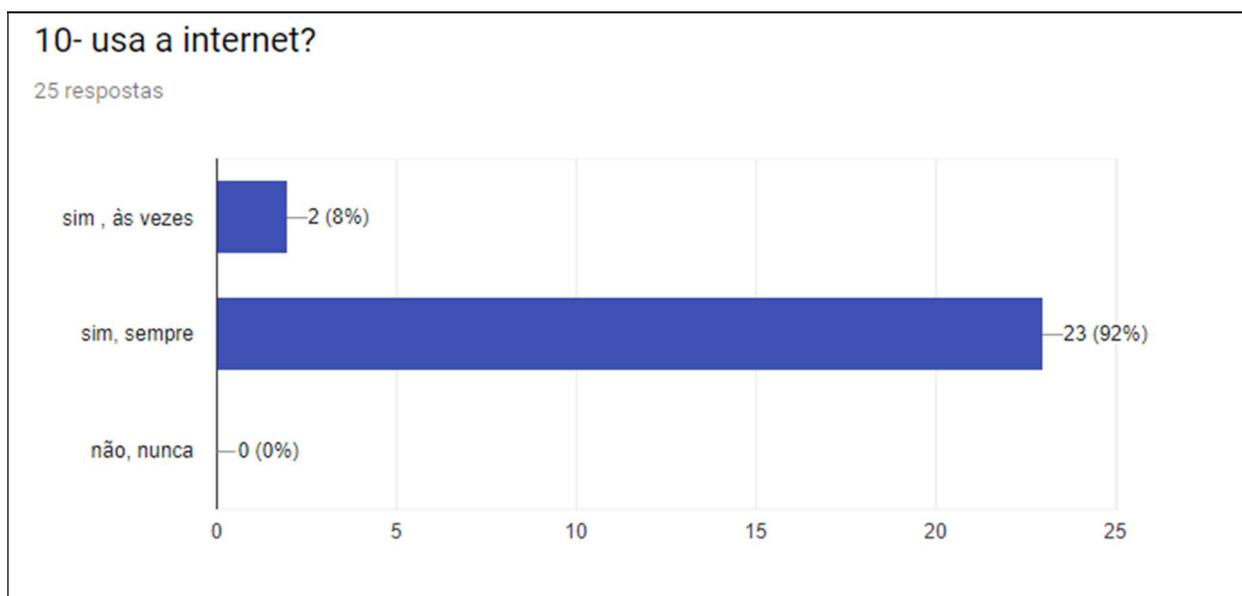
Figura 30- Escala de preferência por gêneros literários



Fonte: A autora, 2018.

A próxima seção, tratou de investigar o comportamento dos estudantes na internet. E como podemos observar quase todos os estudantes utilizam a internet. Essa informação também consta na pesquisa Tic Kids Online Brasil, mencionada anteriormente neste trabalho que disse que 24,3 milhões de crianças e adolescentes utilizavam a internet (82% dos respondentes).

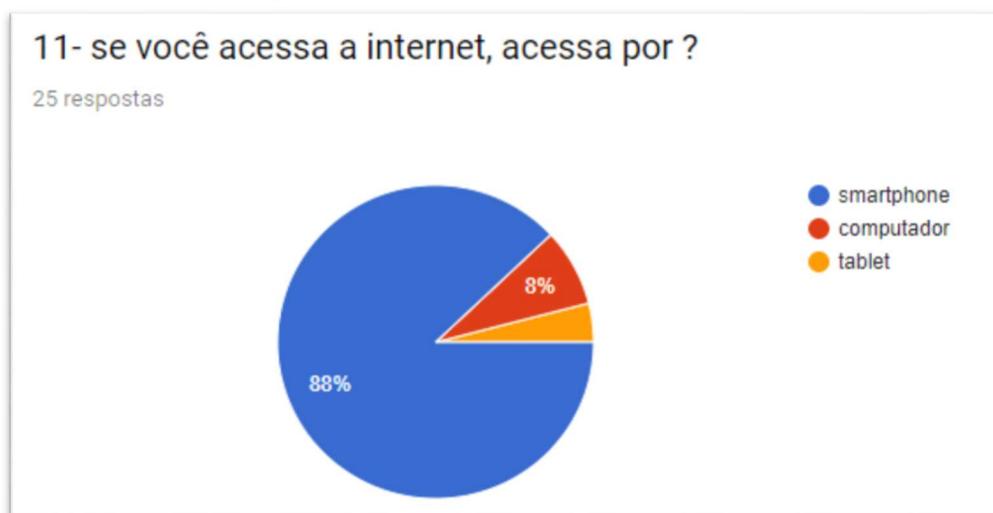
Figura 31 - Uso da Internet



Fonte: A autora, 2018.

Os estudantes participantes também informaram que acessam a internet pelo *smartphone*, em sua grande maioria, e uma pequena parte, pelo computador. Esses dados também se equiparam aos da pesquisa *Tic Kids Online Brasil* (2016). Cada vez mais presente nas salas de aula o dispositivo *smartphone* pode ser aproveitado para atividades que envolvam tecnologia e aprendizado.

Figura 32- Meio de acesso à Internet

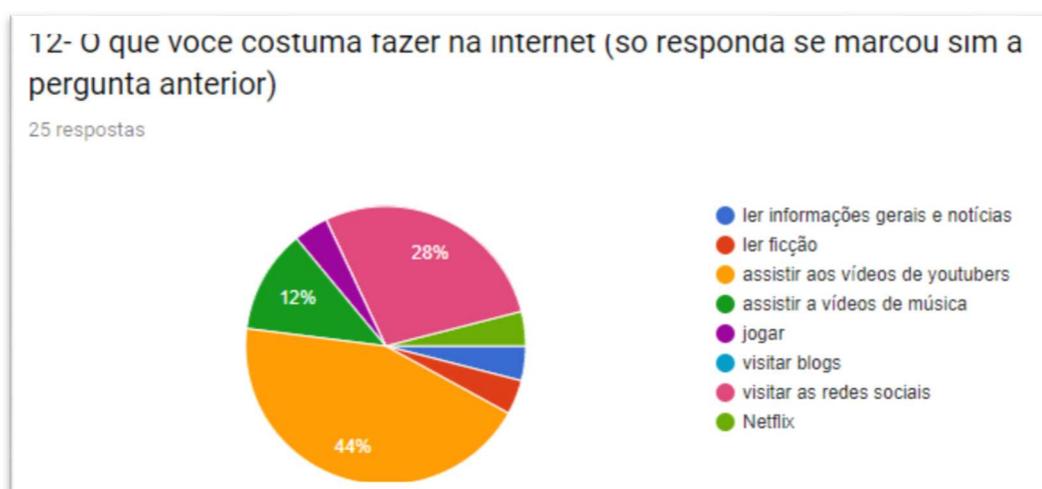


Fonte: A autora, 2018.

E sobre o que costumam fazer na internet, a maioria dos estudantes respondeu que “assiste a vídeos de *youtubers*” seguido pelo “acesso às redes sociais” e depois “assistem a vídeos de música (clipes)”. Isso mostra que os jovens acessam a internet mais à procura de entretenimento.

Entendemos que se enquadra dentro das funções da escola mostrar a esse jovem as muitas possibilidades que o mundo cibernético pode proporcionar para a construção do aprendizado e para as práticas comunicativas que os fazem se relacionar com o mundo.

Figura 33 – Atividades mais praticadas na Internet



Fonte: A autora, 2018.

Por meio da ferramenta questionário, pudemos conhecer melhor o perfil de leitor dos alunos, também as práticas dentro e fora da escola e suas vivências na internet. Dessa maneira, conseguimos nortear nossa intervenção de modo a tornar mais interessante a proposta de leitura feita aos alunos. Essa prática de conhecer a turma antes de planejar as atividades interventivas pode fazer toda a diferença para o engajamento dos estudantes nas atividades propostas.

Entendemos que adotar a leitura literária como prática social é favorecer primeiramente o processo de identificação com o que se vai ler, ou seja, “lemos porque gostamos de ler” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013 p.107). A escola pode ajudar nessa prática, aproximando o estudante leitor das obras literárias, mas para isso precisa ouvir o aluno e reverter as dificuldades relatadas pelos professores.

### 4.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA LITERÁRIA

Nesta seção, procuramos descrever analiticamente as respostas de 33 estudantes participantes, aos estímulos gerados durante a aplicação da proposta didática fazendo uma conferência sobre o que se espera deles em cada etapa seguindo as proposições de Cosson (2014) devidamente registradas na fundamentação teórica deste trabalho bem como aspectos ligados aos modos de leitura e às práticas de leitura também desenvolvidos no capítulo de fundamentação.

#### 4.3.1 Motivação

Durante a fala inicial da professora sobre literatura e obras literárias, alguns alunos expressaram oralmente que já haviam lido alguns livros que os marcaram e os leram por indicação do irmão/irmã ou tia/tio. Esse fato comprova a resposta que a maioria dos estudantes deu ao item 8 do questionário aplicado, o qual mostrou que os alunos leriam livros indicados por outros se fossem do gosto deles e se contassem para eles um pouco da história. Esse destaque reforça o que defende Colomer (2007) ao dizer que a leitura compartilhada é a base da formação de leitores, a autora ressalta a importância de compartilhar a experiência de leitura com

os outros (família, amigos, no caso dessa pesquisa o leitor do ciberespaço) sob o ganho de ampliar a construção de sentido do texto e obter o prazer de entender mais e melhor o livro lido. A autora também destaca, assim como Cosson (2014b) o faz, a perspectiva socializadora de troca de experiências e cumplicidades mútuas de uma comunidade de leitores.

Os estudantes concordaram com a pesquisadora quando ela explicou que se eles lerem mais livros durante o ano, ao final do ensino fundamental terão um acervo de leituras muito mais amplo do que se continuarem sem ler, ou se continuassem com poucas leituras. Explicou também que eles chagariam ao ensino médio com um amplo conhecimento sobre os livros e que se sentiram mais desenvolvidos nos estudos que aprofundam os conhecimentos literários nessa etapa escolar.

Um grupo de estudantes levantou o questionamento sobre o preço dos livros os impedir de obter mais exemplares. Outro aluno mostrou em seu celular alguns livros em formato PDF explicando que o fato de não ter dinheiro para comprar livros não seria necessariamente um impedimento para ler pois ele mesmo baixara alguns títulos gratuitamente na *internet*. Dessa maneira, recordamos sobre o que defende Zilberman (2009) ao tratar da leitura no mundo digital, ela afirma que o meio digital não representa ameaça à leitura e pelo contrário, surge como possibilidade de ampliação de acesso pois representa mais um espaço para sua difusão.

Partindo do exemplo desse aluno, a pesquisadora discutiu com eles a leitura literária feita em meio digital e relatou o resultado do questionário respondido por eles, o qual mostrou que a maioria deles tem o costume de assistir a vídeos na internet e poucos leem livros digitais, e que eles poderiam aproveitar também esse modo de ler livros principalmente porque existem muitos livros disponíveis para a leitura pública, como os exemplares que o colega trazia em seu dispositivo. E isso trouxe uma informação nova para alguns alunos que revelaram não saber a existência de livros em formato PDF que poderiam ser lidos pelo celular.

Sobre essa espécie de democratização da leitura de obras que antes só encontraríamos a um custo ou tendo que ir a bibliotecas, lembramos de Zilberman (2009) quando fala que o meio digital colaborou muito para a difusão dos acervos de bibliotecas para o público *on line*, através de scanners e editores de textos muitas obras podem ser disponibilizadas hoje em dia ao público sem custo inclusive.

Dando continuidade à aula de ensino de estratégias de leitura literária, na abordagem temática das obras, durante a primeira apresentação de slides que trazia

imagens de pessoas diferentes fisicamente entre si, as reações mais evidentes dos estudantes foram:

- Risos de deboche
- Palavras que caracterizariam a pessoa na imagem como: maconheiro (a), roqueiro (a), macumbeiro (a). (Pejorativamente de acordo com a impressão da pesquisadora)
- Palavras que caracterizariam a pessoa na imagem como: rico (a), pobre, *nerd*, bonito (a) ou feio (a).
- Identificação com algumas imagens de adolescentes.

A pesquisadora levantou a questão do deboche e da atribuição de termos com tom pejorativos por parte dos estudantes e os fez refletir através do questionamento: “Se, em uma obra lida, fosse retratada a história de uma personagem diferente, segundo os padrões estéticos impostos pela sociedade, e por esse motivo fosse alvo de preconceito, que tipo de sentimento manifestariam pela personagem?”.

Os estudantes responderam, de forma unânime, que sentiriam pena. Disseram que a personagem estaria sofrendo e que as pessoas julgavam antes de conhecer realmente o caráter da outra. Reconheceram, por meio do confronto que a pesquisadora levantou, os seus comportamentos. Ao verem as imagens, perceberam que eles mesmos praticavam tais atitudes.

Os alunos notaram que as pessoas eram diferentes pois possuíam formas físicas peculiares, algumas intencionalmente e outras porque questões congênitas ou em consequência de acidentes. Uns estudantes disseram que julgavam as personalidades das pessoas pela aparência, e outros comentaram que também faziam esse tipo de julgamento, mas cogitavam a possibilidade de estarem cometendo um equívoco. Unanimemente a turma afirmou que esse tipo de comportamento de excluir alguém por ser diferente fisicamente acontecia na escola e, numa atitude de alteridade, afirmaram que se sentiriam tristes se fossem excluídos por serem feios, gordos, com deficiência, mas que seria bom se fossem bem-quistos por serem considerados bonitos.

Durante a segunda exibição de slides que tinha como tema “Desobediência ou opinião própria” e trazia imagens de jovens estudantes em atitudes violentas e jovens em atitudes respeitadas. Os alunos da turma foram levados a refletir sobre aspectos negativos e positivos da desobediência.

Eles perceberam que as atitudes que demonstravam violência se caracterizavam como desobediência e lançaram um julgamento negativo ao comportamento. Nas atitudes que refletiam respeito, os estudantes comentaram ser a ideal para o bom convívio ao mesmo tempo em que permite ao indivíduo discordar e se posicionar sobre alguma ideia lançada em seu meio social, o que caracteriza a opinião própria, a qual os estudantes informaram ser importante para as conquistas sociais e pessoais.

Eles criticaram o fato de algumas pessoas aceitarem passivamente tudo o que lhes é imposto e consideraram importante essa insubordinação respeitosa no que atende a defesa de interesses de cada um e de sua coletividade também. Eles informaram que muitas vezes na própria escola os estudantes e professores não praticam isso e tornam a convivência ruim e desgastante. Relataram que algumas vezes os professores são autoritários e intransigentes com a aplicação de atividades e provas e que em outras vezes, os alunos não sabem requerer junto ao professor alguma mudança, pois o trata com desrespeito e violência. Os aprendizes concluíram precisa existir um equilíbrio nas relações para que se chegue a uma boa convivência.

Na terceira apresentação de slides e com a ajuda de questões motivadoras, os estudantes puderam observar imagens que retratavam o trabalho dos boias-frias e a realidade do trabalho na adolescência. Essa turma já havia discutido o tema de trabalho infantil no ano letivo anterior e percebemos que eles tinham boas argumentações sobre o assunto. Se colocaram contra o fato de uma personagem jovem como eles ter que trabalhar numa atividade tão árdua. Disseram que isso faria mal para o corpo ainda em formação da personagem já que era adolescente, também que atrapalharia seus estudos já que chegaria tão cansada, sem condições de ir à escola e muito menos de estudar em casa. A respeito do trabalho infantil, os estudantes relataram que, se estivessem na mesma situação da personagem, só trabalhariam se estivessem em um grau elevado de carência de necessidades básicas.

Os estudantes lembraram que o trabalho remunerado só é permitido pela legislação para jovens, a partir dos 14 anos, enquadrado como jovem aprendiz. O adolescente trabalharia, desse modo, em regime de meio período para que não atrapalhe os estudos e seu desenvolvimento físico e intelectual. Os estudantes concordaram com a professora, quando comentou que esse conhecimento poderia

trazer para eles uma melhor visão do que a personagem passaria durante a história relatada no livro.

A pesquisadora terminou a discussão destacando uma das facetas da literatura, sua função humanizadora. O texto literário, ao questionar os comportamentos humanos por meio das personagens, faz o leitor refletir sobre aqueles sentimentos e, de maneira única, sensibiliza-os. Um grupo de estudantes falou de personagens de filmes e séries que passaram por esse problema.

Eles notaram que os temas que seriam tratados nos livros eram pertinentes para suas vidas pois poderiam conhecer uma realidade que não faz parte da rotina deles, mas pode fazer parte da rotina de outros jovens. Nessa hora a professora os fez perceber que esse era uma das funções da literatura na vida das pessoas, a da experiência pela vivência através das personagens fictícias de uma obra. Pudemos notar que foi acionado nessa discussão um traço da função humanizadora da literatura que é a empatia, a capacidade de se colocar no lugar do outro, nesse caso por meio de uma história ficcional o leitor tem a oportunidade de estar do outro lado da história experimentando sabores e dissabores de participar da trama da obra que estará lendo. Os estudantes reconheceram essa faceta da leitura de texto literário.

Depois a pesquisadora perguntou se os alunos se interessariam em ler algum daqueles livros sabendo do tema que trariam dentro de sua narrativa e os alunos responderam positivamente. Essa foi uma característica da estratégia de leitura trazida por Cosson (2014b) que trata por meio da conexão das relações pessoais do leitor com o texto a ser lido e também a ativação de conhecimentos prévios, pois insere o texto a ser lido em um contexto.

Passando para uma outra atividade da etapa de motivação, a leitura de títulos e elementos paratextuais, os estudantes foram convidados a lerem os títulos de alguns livros que pertenciam ao acervo da biblioteca da escola.

Apenas observando os títulos dos livros projetados no quadro sem a apresentação da capa, os alunos foram estimulados a imaginar sobre que tipo de história trariam os livros daqueles títulos. Essa é uma atividade que estimula a antecipação e formulação de hipóteses pelo leitor diante de elementos numa pré-leitura sobre o conteúdo da obra. Para esta tarefa foi pedido aos alunos que registrassem por escrito suas respostas. Essa atividade segue a linha de pensamento trazida pelo autor que diz que “ crianças adolescentes e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente,

na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permite interagir de modo criativo com as palavras” (COSSON, 2014b. p.53). Depois foi explicado a eles que iriam à biblioteca procurar esses livros e confirmar ou não suas hipóteses.

As respostas dos estudantes variaram de acordo com sua compreensão sobre o que foi solicitado, alguns alunos responderam o que achavam que a história contaria e outros a que gênero literário o texto representaria.

Recortamos algumas respostas que demonstram a antecipação e formulação de hipóteses sobre o conteúdo que as obras poderiam trazer. Elaboramos um quadro que mostra as indicações dos alunos sobre a narrativa da obra e também sobre o gênero a que eles achavam que pertencia a obra. Identificamos os alunos de A1 a A32 para facilitar a visualização das respostas referentes aos títulos. Algumas respostas não foram consideradas como válidas para o item por não apresentarem mínima coerência para a questão, por não estar legível e algumas também pelo fato de os alunos deixarem o em branco em suas fichas de resposta.

Quadro 6– Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos (1)

Título: Os Meninos da Rua Paulo		
Aluno	Sugestão de Trama	Sugestão de gênero
A1	A História falará de uns meninos que moravam na rua chamada Paulo	
A2	Acho que vai falar sobre os meninos que andavam na rua de São Paulo	
A3	Uns meninos que moram na Rua chamada Paulo	
A4	São vários meninos que moram na Rua Paulo	
A5	Eu acho que vai falar sobre os amigos de Paulo, que é da rua.	
A6	Ele mora na rua	
A7		Aventura
A8	Acho que fala sobre uma rua em que os meninos brincam só lá, aí deu esse nome.	
A9	Acho que essa história vai falar do menino que é o dono da rua e que ele quer mandar e ninguém gosta dele.	
A10	O livro deve falar sobre um menino que era mendigo que morava na rua.	

A11	O livro fala sobre uns meninos que morava na rua e Paulo é um homem que ajuda eles.	Suspense
A12	Fala de meninos de rua	
A13	Fala de meninos de rua que são amigos e eles fazem várias coisas juntos	Suspense
A14	Fala dos garotos da rua Paulo e suas vidas	
A15		Aventura
A16		Aventura
A17		Terror e suspense
A18		Aventura
A19		
A20	Meninos que moram na mesma rua que ele e que podem ser amigos dele, vizinhos ou até parentes.	
A21		Suspense
A22		Aventura
A23		Suspense
A24	A história fala de meninos que brincam de futebol	
A25	Fala sobre crianças que moram na rua	
A 26	Eu acho que a rua se chama Paulo e tem vários meninos brincando na rua	
A27	Eu acho que o título vai falar sobre os amigos do Paulo	
A28	Eu acho que está falando dos meninos e o que acontece com eles nessa Rua Paulo	
A29	Está falando de uma rua que se chama Paulo, deve falar de aventura e está falando dos meninos que moram nessa rua	Aventura
A30	Falam sobre os meninos que moram na Rua Paulo	
A31	Fala sobre a vida deles, como eles viviam e também eles falam sobre a rua dele.	
A32	São vários meninos que moram na Rua Paulo	

Fonte: A autora, 2018.

Ao interpretar as hipóteses levantadas pelos estudantes sobre esse primeiro título, pudemos notar que muitos deles ficaram presos às palavras que o título ofereceu, mas alguns se permitiram ir adiante como no caso de A9, A10 e A11. Em relação ao gênero sugerido A17, diferente da maioria que optou por suspense e

aventura, sugeriu que se tratava de uma história de terror. Podemos notar que os estudantes ativaram suas experiências de vida e de outras leituras, por exemplo, no caso de A13, A20 e A24 que imaginam crianças brincando e jogando futebol e suas aventuras. A única resposta inválida ou não existente foi o caso de A19.

Quadro 7 – Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos 2

Título: Os Inocentes		
Aluno	Sugestão de Trama	Sugestão de gênero
A1	Fala sobre uma jovem provinciana que é contratada por um distinto cavalheiro como governanta.	
A2	Acho que fala sobre pessoas inocentes	
A3	Fala sobre uma mulher que é contratada, depois ela vê que umas crianças estão sob a influência.	
A4	Fala de pessoas inocentes	
A5	Fala sobre pessoas inocentes	
A6	Fala sobre os meninos que fazem coisas erradas mas as pessoas não acreditam	
A7	Fala sobre um roubo	
A8		Terror e suspense
A9	Acho que vai falar sobre o menino que ele é inocente	Terror
A10	Fala que acontece coisas esquisitas sobre fantasma e coisas paranormais	
A11	Fala sobre fantasmas	Terror
A12	Fala sobre coisas paranormais	
A13	Fala sobre pessoas que não tem uma mente muito boa para saber o que é certo e errado	Comédia
A14	Fala sobre a vida de pessoas que estão sendo punidas sem fazer nada de errado , são inocentes	
A15	Fala sobre um roubo	
A16		Suspense
A17		Terror
A18		Terror
A19		Aventura
A20	Fala que alguém fez algo de ruim e pessoas inocentes poderiam ser culpadas sem provas ou até com provas	

	falsas	
A21		Comédia
A22		Sobrenatural
A23		Comédia
A24	Fala de pessoas que são inocentes	
A25		
A26	Fala de pessoas ou crianças inocentes que foram acusados	
A27	Fala sobre pessoas inocentes	
A28	Pode ser grupos de pessoas inocentes e esse livro pode contar várias coisas deles	
A29	Deve ser um grupo de jovens que são inocentes, o livro todo deve falar disso	
A30		Assombração
A31	Fala sobre o homem que foi culpado e ele não tem nada a ver na história	
A32	Fala de pessoas inocentes	

Fonte: A autora, 2018.

Novamente neste item pudemos perceber que alguns estudantes apenas repetiram as palavras do título. Também notamos que alguns já tiveram contato com a obra anteriormente por apresentarem detalhes mais específicos como A1 e A3. Já A6, A7, A26 e A31 se distanciaram um pouco da perspectiva de terror e suspense para o gênero investigativo/policial. Percebemos que mais uma vez os estudantes fizeram o esforço de acessar suas memórias de leitura e de vida para elaborar as hipóteses que se seguiram. Os alunos que apenas responderam à coluna referente ao gênero acharam que terror e suspense seriam o estilo do livro, mas houve também os que acharam que se trataria de comédia como A13. Uma resposta não foi adequada ou não foi dada a este item.

Quadro 8- – Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos 3

Título: Fala Sério, Mãe!		
Aluno	Sugestão de Trama	Sugestão de gênero
A1	É a filha falando da vida dela	
A2	Fala da menina adolescente	
A3	É a filha falando da vida dela	
A4	Ele queria algo e a mãe dele não deu	
A5	A filha falando com a mãe	
A6		
A7		Comédia
A8	Fala sobre a história da mãe dela, as fases que a menina passa e as coisas que acontecem	
A9	Fala que a mãe e a filha são obedientes, das fases e também sobre as amigas da menina	
A10	Fala sobre adolescente que está na puberdade e na rebeldia	
A11	Fala sobre o dia a dia de uma menina	Infanto-juvenil
A12	Fala de adolescente	
A13	Fala sobre uma mulher que conta seu dia a dia e conta o que acontece com a sua família	Comédia, drama e romance
A14	Um livro que fala sobre filhos que não gostam muito da opinião de sua mãe	
A15		Comédia
A16		Comédia
A17		Ação
A18		Comédia
A19		Comédia
A20	Uma menina que fala sobre seu relacionamento com a mãe e que conta tudo que acontece de manias e pensamentos	
A21		Drama
A22		
A23		Drama
A24	Fala sobre a mãe dele que não o deixa ir para algum canto	
A25	Fala sobre adolescentes	

A26	Uma adolescente que fala sobre sua vida	
A27		
A28	Vai falando várias coisas que aconteceu com ela, é um meio a mais para as pessoas se identificarem	
A29	Fala sobre alguns atos das mães, algumas atitudes reais que assim podemos identificar algumas mães	
A30	É uma jovem falando a vida dela	
A31	É um assunto que ela quer contar mas a mãe não deixa	
A32		

Fonte: A autora, 2018.

No terceiro título, devemos considerar que seja uma obra de sucesso, entre os jovens leitores, e, por esse fato e pela linguagem utilizada no título, puderam chegar a hipóteses bem aproximadas da trama trazida no livro.

Dessa maneira, notamos que a maioria disse que o livro fala de uma filha adolescente falando de suas histórias com a mãe. Alguns destaques mostram que os estudantes acessaram suas experiências de vida para formular suas hipóteses como vemos em A4 e A24. Também vemos que alguns alunos deixaram claro que o livro traz fatos que servem como identificação para a vida dos jovens como vemos em A28 e A29. Nas respostas de A10 e A14 vemos traços da fala de adultos ao se referirem aos jovens adolescentes, informações que os jovens trazem de suas experiências de vida e que são acionadas na formulação de hipóteses. A31 traz um conflito muitas vezes abordado em novelas, filmes, seriados e livros que tratam dos relacionamentos dos jovens, também nos mostra a movimentação de busca de informações que possam responder aquele título. Quatro respostas não se adequaram ou não foram dadas a este item.

Quadro 9- – Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos 4

Título: O Menino do Dedo Verde		
Aluno	Sugestão de Trama	Sugestão de gênero
A1		
A2	Fala de um menino do dedo verde que ele estava brincando e cantou	

A3		
A4	Fala que ele meteu o dedo na lata de tinta	
A5	Fala do Hulk	
A6	Fala que ele melou o dedo no balde de tinta	
A7		Aventura
A8	Fala que o dedo do menino ficou verde depois que ele comeu muito espinafre	
A9	Fala sobre o menino que tinha o dedo verde e era mágico	
A10	Fala sobre um E. T.	
A11	Fala sobre um menino que era sozinho na vida	Suspense
A12	Fala sobre alienígenas	
A13	Fala sobre um menino que tem o dedo verde e sofre <i>bullying</i> porque ele é diferente de outras pessoas	Drama
A14	Fala sobre um garoto do dedo verde	
A15		Ficção
A16		Terror
A17		Fantasia
A18		
A19		
A20	Fala de um menino com o dedo sujo de tinta verde	
A21		Suspense
A22		
A23		Suspense
A24	A história fala que ele pinta o dedo de verde e a tinta não sai	
A25	Fala que o menino meteu o dedo na tinta	
A26	Fala de um menino que tem sorte	
A27	Fala de Hulk	
A28	O livro fala do menino do dedo verde	
A29	O livro deve falar do porquê que o menino tem o dedo verde	
A30	Fala que o menino tinha o dedo verde	
A31	Fala sobre o dedo que é verde do menino	
A32	Fala do menino que mela o dedo de tinta	

Fonte: A autora, 2018.

Nesse item pudemos perceber que muitos alunos levantaram hipóteses presas à literalidade das palavras do título como no caso de A14, A28, A29 e A30. Outros adicionaram mais imaginação à interpretação literal do título como em A8 e A9. Alguns associaram literalidade da expressão dedo verde a tinta verde como vemos em A4, A6, A20, A25 e A32. Já A8 e A26 expuseram suas sugestões associando a cor verde a um vegetal comestível conhecido e também a simbologia do elemento sorte. Ainda houve os que associaram a cor verde a representação de seres alienígenas e também a um super-herói conhecido dos jovens, como em A5, A10, A12 e A27. Finalmente, A13 se destaca ao sugerir o gênero drama tratando de *bullying* pelo fato de a personagem ser diferente das outras.

Vimos que em várias nuances diferentes, mas buscando em suas vivências literárias, cinematográficas ou pessoais, os estudantes procuraram inferir sobre o que tratava a obra, construindo suas hipóteses e expectativas de leitura. Cinco respostas não se adequaram ou não foram dadas a este item.

Quadro 10- Hipóteses levantadas pelos alunos a partir da leitura de títulos 5

Título: A Droga da Obediência		
Aluno	Sugestão de Trama	Sugestão de gênero
A1	O livro fala sobre uma droga	
A2	Fala de pessoas fumando drogas	
A3	O livro fala de uma droga	
A4	Acha ruim obedecer a mãe	
A5	Fala de uma droga importada	
A6	Fala de uma droga	
A7		Aventura
A8	O livro fala "Para que obedecer? " Ele não gosta de obedecer	
A9	Está falando que o menino é desobediente e que ele quer obedecer	
A10	Fala sobre dar uma droga a uma criança para as crianças obedecerem	
A11	Fala sobre a vida de um ex-drogado	Suspense
A12	Fala de desobediência	

A13	Fala sobre uma droga que as pessoas tomam e ficam obedientes	
A14	Fala sobre a violência constante e sobre drogas	
A15		Suspense
A16	Fala sobre drogas	
A17		Aventura
A18	Fala sobre drogas	
A19	Fala sobre doença	
A20	Fala de militares que todos os dias são obrigados a tomar uma certa vacina que faz com que eles fiquem obedientes, mas tem sempre alguém que recusa	
A21		Terror
A22	Fala sobre drogas	
A23		Terror
A24	Fala dos meninos da escola	
A25	Fala de uma droga que deixa todos obedientes	
A26	Fala sobre um droga	
A27	Eu acho que o livro fala sobre drogas	
A28	Deve falar de uma droga científica	
A29	Fala sobre a droga da obediência	
A30	Fala que ele usa droga e não respeita a própria mãe	
A32		

Fonte: A autora, 2018.

No último título novamente alguns alunos ficaram muito presos a literalidade expressa, porém percebemos alguns destaques. Em A20 notamos que o estudante se aproximou bastante da ideia trazida pelo livro, existe a possibilidade de o estudante já ter conhecimento sobre essa obra ou por suas vivências culturais ele pôde construir essa reflexão aproximada. Em dois momentos, os alunos mostraram a noção que tinham sobre desobediência atrelada à representatividade da figura da mãe, talvez resgatando de sua própria relação com suas mães como vemos em A4 e A30.

Notamos também a associação feita por alguns com drogas no sentido de substâncias ilícitas que geram dependência e doenças como em A2, A5, A11, A14, A19 e A28. E ainda o que eles trazem sobre as questões discutidas na etapa

anterior dessa intervenção sobre o tema desobediência como vemos em A8, A9 e A10. Dessa forma, notamos que os estudantes mais uma vez acessaram suas informações a respeito das palavras trazidas pelo título aliadas as suas experiências de vida e bagagem cultural, buscando formular suas hipóteses acerca do que traria o livro. Apenas uma resposta não se adequou ou não foi dada a este item.

Depois, os alunos foram levados à biblioteca em pequenos grupos para procurarem e investigarem os livros referentes aos títulos que trabalharam a fim de confirmar ou reelaborar suas hipóteses aproximando, assim, os jovens das obras literárias como objetiva a etapa.

Os estudantes enquanto procuravam pelos títulos trabalhados puderam conhecer outros títulos que lhes chamaram a atenção no acervo da biblioteca como foi o caso de A3 ao comentar sobre a obra encontrada por ela intitulada “Anne de Green Gables” a qual a estudante conhecia, pois havia assistido a uma série baseada na obra e gostaria de ler o livro. Também, houve o achado de A9 de um dos livros da autora Thalita Rebouças que a estudante gostaria de ler há um tempo.

Os estudantes encontraram as obras O Menino do Dedo Verde, Os Inocentes e a Droga da obediência e puderam conferir suas hipóteses analisando as informações de contracapa, orelhas e folheando algumas páginas dos livros. Os estudantes tiveram a oportunidade de conversar entre si sobre as confirmações e reformulações de suas hipóteses e expectativas de leitura.

Na aula do dia posterior, a pesquisadora perguntou aos estudantes se lembravam do que tinham trabalhado no dia anterior e colheu as seguintes respostas:

#### Quadro11 – Recordações dos alunos sobre as estratégias de leitura do dia anterior

A13: Vimos a importância dos títulos para mostrar o que os livros falam.

A16: vimos que os livros falam de muitos temas diferentes que podemos nos identificar por passarmos em nossa vida real.

A3: pudemos ver que na biblioteca tem livros de nossa época.

A29: as histórias dos livros podem ser baseadas em fatos reais.

A8: podemos conhecer coisas novas ao ler um livro que não teríamos como saber sem a leitura.

Fonte: A autora, 2018.

Nesse momento depois de recapitulado e de checado o que foi apreendido da motivação, a pesquisadora deu uma folha em branco para os estudantes e pediu que eles imaginassem que escreveriam um livro e que ali estaria o título desse livro. Os estudantes ficaram animados com essa atividade e além de falar muito sobre os possíveis títulos uns com os outros eles produziram alguns títulos inclusive customizados.

Quadro 12- lista de títulos criados pelos alunos

Aluno	Título Criado
A1	A Grande Mentira
A2	A Mansão do Terror
A3	O Segredo
A4	O Livro Amaldiçoado
A5	
A6	O Matador de Galinhas Suicidas
A7	As Sombras ocultas
A8	Nem Sempre é Verdade
A9	A Curiosidade das Pessoas
A10	O Príncipe e seus bichos
A11	O Labirinto da Morte
A12	Castelo Mágico
A13	Memes
A14	Coisa de Novela
A15	Vida à Morte
A16	O Castelo Mal Assombrado
A17	A jogada do Século
A18	Boku no Hero
A19	Sword Art Hero Online
A20	Coincidências Não Existem, Mas milagres Acontecem
A21	As Aventuras da Viviane
A22	O Cabelo Rabiscado
A23	As Aventuras da Vida
A24	A Morte Vem Te Pegar

A25	A Morte do Balão
A26	Perdidos na Ilha
A27	As Aventuras de Caio Layo
A28	Coisas de meninas
A29	Atitudes
A30	Julya e os Garotos
A31	Contra a Violência
A32	A Morte do Casal Assombrado

Fonte: A autora, 2018.

Podemos observar que os estudantes foram criativos em seus títulos e também percebemos uma preferência pelos temas de terror, devido as palavras utilizadas por eles como vemos nas produções de A2, A4, A6, A7, A11, A15, A16, A24 e A 32. Outros mostram títulos enigmáticos e não dão muitas pistas só pela leitura do título como em A3 e A29. Uns se distanciaram dos títulos literários criando títulos mais específicos como em A 13 e A31. E houve os que demonstraram algo que já existe e que devam gostar de ler que é o caso de A18 e A19 que se referiram a uma série de mangá conhecida por eles.

A customização dos títulos nas produções feitas por eles também chamou nossa atenção pelo fato de ter partido deles a vontade de criar fontes e desenhos para representar a ideia que pensaram para a escrita de seus livros. Essa atitude favoreceu a abordagem da próxima etapa que tratou da leitura de elementos paratextuais onde foi discutido esse trabalho editorial e gráfico que envolve o texto literário trazido pelo livro.

Figura 34 – Produção de Título de A2



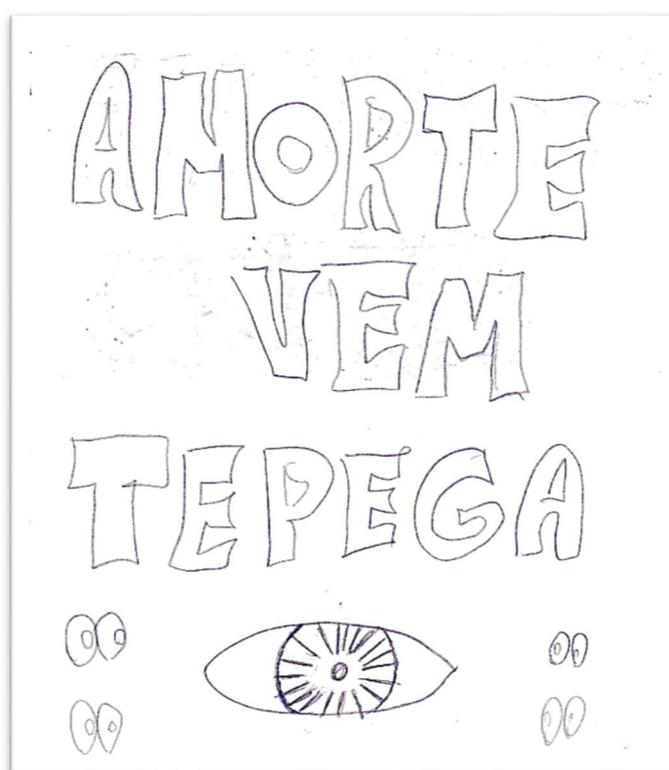
Observamos nessa produção que A2 além de uma fonte grande e customizada para representar a ideia pretendida por ele ao criar o título, inseriu uma imagem que sugere ser a mansão referida. Entendemos que o estudante associa elementos visuais a uma produção de sentido e de efeito a ser dada pelo autor a sua obra.

Figura 35 – Produção de título de A15



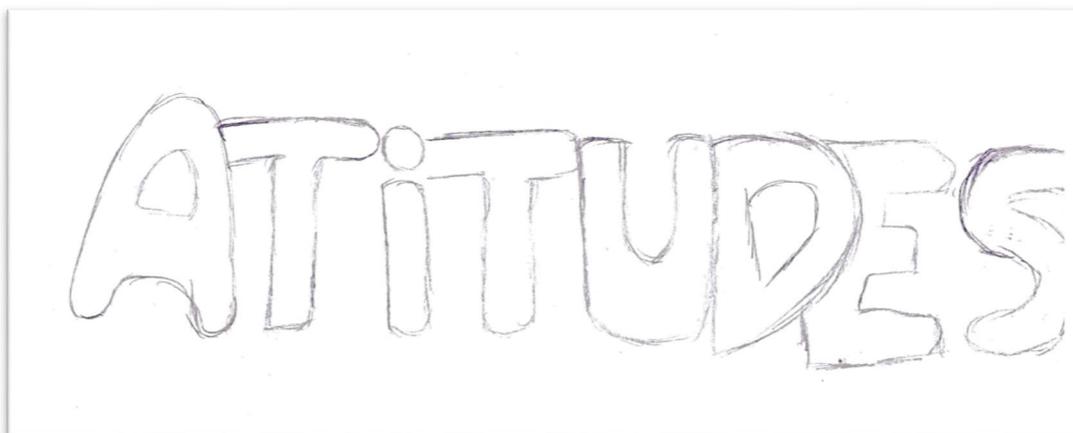
Na produção de A15 podemos observar o mesmo movimento ocorrido em A2. Apesar da produção não ter passado por um trabalho de reescrita para eliminar alguns erros ortográficos, conseguimos observar a criatividade desse estudante em inserir um símbolo da morte e da vida dentro das próprias palavras a que se referem.

Figura 36 – Produção de Título de A24



Novamente apesar da falta do trabalho de reescrita para eliminar inadequações ortográficas, podemos observar que esse título foi bastante ilustrado com a imagem de olhos simbolizando uma atitude de espreita, podendo indicar o tom de suspense que o estudante quer empregar a sua hipotética história. Também conseguimos perceber o trabalho de criatividade dado a fonte que forma o título.

Figura 37 – Produção de Título de A29



Nesse título podemos ver como o estudante desenhou cuidadosamente suas letras aplicando ao título um efeito de destaque. Essa atividade os preparou para a próxima etapa que será analisada em seguida.

#### 4.3.2 Introdução

Depois desse momento de recapitulação e de engajamento na atividade criativa do título e seus elementos visuais, a pesquisadora introduziu a nova etapa a ser vivenciada, a introdução. Nessa etapa, foi feita a apresentação das obras aos alunos, eles, agora, já sabendo o que fazer para conhecer um livro e dar o primeiro passo para a leitura.

A pesquisadora disse aos estudantes que nessa etapa eles aprenderiam a conhecer um pouco do autor e do livro, com o objetivo de contextualizar e identificar um estilo do escritor ou de saber mais sobre o estilo da história que o livro traria. Dessa maneira, ela exibiu em slides informações sobre algumas obras.

A primeira obra tratada foi uma adaptação do livro *Os inocentes* de Henry James. A pesquisadora apresentou uma pequena sinopse da obra e um pouco da vida do autor para contextualizar e levar o leitor às margens do texto, pois a “biografia do autor é um entre outros contextos que acompanham o texto”. Ao explicar que além dessas informações os estudantes poderiam procurar mais pistas sobre o texto nas partes físicas que rodeiam o texto.

Para mostrar aos alunos o que seriam os elementos paratextuais a pesquisadora começou por recordá-los da atividade com os títulos na qual eles adicionaram elementos visuais às palavras e customizaram as fontes usadas. A pesquisadora explicou que aquela ação tinha uma intenção por parte dos estudantes que foi causar um efeito, a saber, chamar a atenção, ser original, dar uma pista sobre a história, entre outros. Da mesma forma como os estudantes fizeram ela os explicou que os escritores e editoras também fazem.

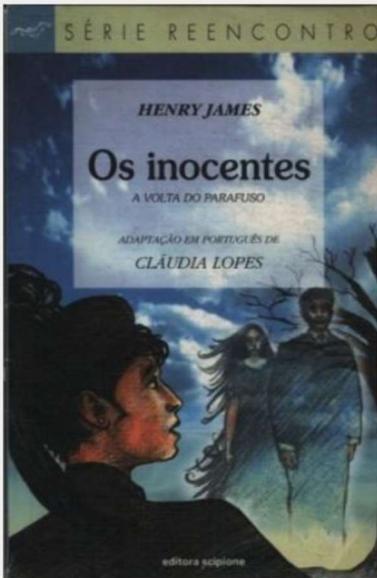
Ao projetar a capa do livro *Os Inocentes*, ela pediu que os estudantes tentassem fazer uma relação do tema aos elementos que encontrassem na capa.

Figura 38 – Slide com a capa da obra *Os Inocentes*

Leitura      Paratextual

O que diz a capa de um livro?

Série/ nome do autor/ autor da adaptação/ editora/imagens/cores



Fonte: A autora, 2018.

Com a pergunta: “Que informações podemos obter através desses elementos que a capa nos traz? ”, a pesquisadora começou a praticar com os alunos a leitura dos elementos paratextuais. Ela os fez notar que havia na capa a seguinte informação logo abaixo do título: “ Adaptação em português de Cláudia Lopes”, ou seja, o texto literário não se apresenta em sua versão original e no caso da obra

comentada a adaptação foi realizada por meio da tradução do inglês para o português e a transformação do texto para o público jovem atual.

Também traz o nome do autor original e faz parte de uma série que compreende outros títulos de livros. Depois o registro da editora e enfim a leitura das imagens da capa, o que causou muita discussão entre os jovens pois eles queriam falar ao mesmo tempo sobre o que achavam que a obra traria. O estudante A3 contou que achava que a obra falaria sobre fantasmas por causa das imagens quase transparentes. A11 disse que de acordo com o aspecto facial da personagem na capa ela se mostrava assustada. A1 observou que as cores são escuras e frias e A31 notou que a árvore sem folhas parece ser sombria.

Depois desses comentários a pesquisadora passou para uma outra obra, a saber, A Terra dos Meninos Pelados de Graciliano Ramos (1939), e depois da leitura de uma pequena biografia do autor, foi mostrada a contracapa do livro que trazia uma pequena sinopse da obra.

Figura 39 - Slide com a capa da obra A Terra dos Meninos Pelados

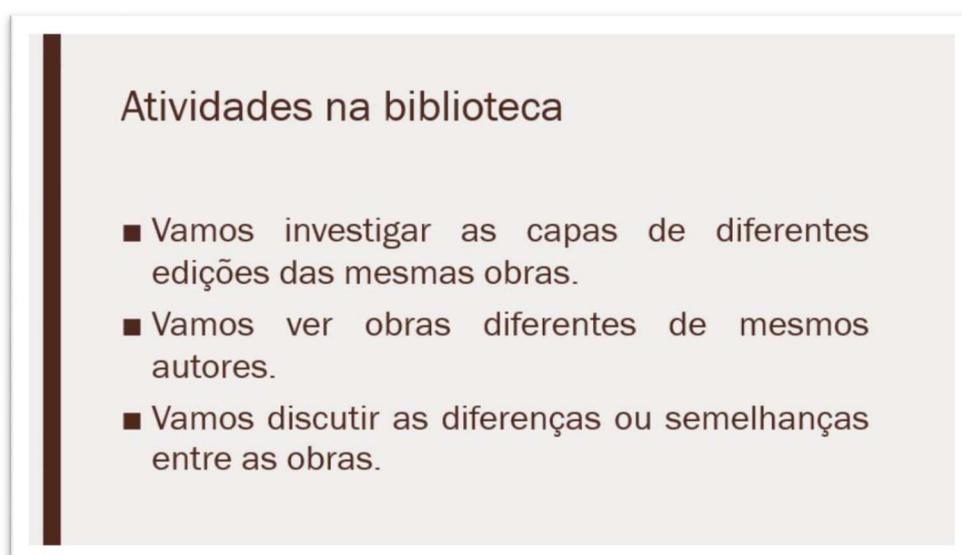


Fonte: A autora, 2018.

Os estudantes formularam suas hipóteses baseados na sinopse, além da leitura das imagens da capa e contracapa e chegaram a conclusão que o livro trataria de *bullying*. O estudante A22 lembrou da discussão da etapa anterior ao falar em diferenças físicas já que a personagem da história tinha um olho azul e outro preto e era careca sendo ignorado e evitado por outros garotos da vizinhança.

Dito isso, notamos que os estudantes estavam atentos às informações que poderiam colher dos elementos paratextuais e nesse momento a pesquisadora os pediu que fossem novamente a biblioteca a fim de executar uma investigação sobre obras de mesmo autor ou mesmo título em edições diferentes, ou em uma mesma série, para que percebessem informações sobre essas obras a partir dessas fontes.

Figura 40 - Tarefas a serem realizadas na biblioteca



Fonte: A autora, 2018.

Na biblioteca os alunos puderam agrupar as obras de acordo com o que eles escolheram investigar. Eles participaram bem dessa atividade e encontraram obras de mesmo autor, da mesma série, o mesmo título em edições diferentes e foram notando a variedade que se pode encontrar de um livro para o outro.

Figura 41 – Livros de mesmo autor



Como podemos notar o agrupamento de livros do mesmo autor adicionou ao repertório desses alunos a vasta produção de alguns escritores.

Figura 42 – Agrupamento por série



Os estudantes encontraram mais alguns exemplares pertencentes à série adaptada que eles observaram em sala com o exemplar levado pela pesquisadora.

Figura 43 – Agrupamentos de livros



Os estudantes compartilharam suas pesquisas com os outros, usando uma mesa central para empilhar os exemplares em suas categorias e chegaram a algumas conclusões:

Quadro 13- conclusões dos estudantes sobre os agrupamentos

Aluno	Conclusão
A3	Há livros que possuem continuação e são divididos em trilogia com os mesmos personagens a mesma história continuando.
A11	Os mesmos livros mas de editoras diferentes mudam muito o que trazem na capa
A8	Há séries que são dedicadas aos jovens pela linguagem
A29	Um só autor pode possuir muitos livros diferentes e da mesma editora e série

Fonte: A autora, 2018.

Visualizamos que as etapas aqui desenvolvidas proporcionaram a integração de atividades de leitura, de escrita e de oralidade. Essa integração é considerada por Cosson (2014a) relevantes para o ensino de língua materna na escola.

Procuramos promover o contato dos estudantes com os livros para que se sentissem familiarizados com aquelas obras e, de alguma forma, fossem motivados a lê-las. Também tivemos como propósito, no decorrer das leituras, que os alunos começassem a criar certa afeição por estilos de autores com os quais se identificassem. Consideramos que essa atividade pode perdurar durante o EF contribuindo para que o amadurecimento do leitor seja construído nessa fase escolar.

Ainda na biblioteca, a pesquisadora entregou mais uma folha de repostas onde os estudantes responderiam à pergunta “Em seu entender, qual é a importância da leitura dos elementos paratextuais de um livro? ” Coletamos as seguintes respostas:

Quadro 14- Importância da leitura paratextual

Aluno	Resposta
A1	É importante para saber o que fala o livro
A2	É importante para saber o nome do autor e saber mais sobre o livro
A3	Para saber mais do livro
A4	Informações sobre o livro e o autor
A5	
A6	Para atrair o leitor
A7	Ajudar a descrever melhor o livro
A8	Para ver se você gosta
A9	É importante para saber mais das coisas e ficar por dentro
A10	Para falar de quem está falando a história e para ler o que o escritor acha; para abrir a mente dos jovens
A11	É muito importante para nós sabermos o que vai rolar no livro e para entender o livro
A12	É importante entender mais o livro, quem o escreveu e quem está narrando
A13	Para entender a descrição do livro, quando você for comprar o livro é bom ler para ver sobre o que o livro fala
A14	Para ver se o livro é legal ou interessante e alguns significados do livro
A15	Deve ajudar a entender o que o livro fala e ajudar o leitor
A16	Para ajudar o leitor
A17	É importante sim porque vai dar a primeira impressão do livro
A18	
A19	
A20	Para envolver o leitor, informar um pequeno resumo que pode te deixar curioso; descrição de um livro que só pela capa pode ser incrível
A21	Para entender o livro, para abrir a mente, para entender a história
A22	Para a gente entender o que se passa na história do livro e compreender a história

A23	Para entender o livro; para abrir a mente para os livros
A24	Para o leitor se identificar
A25	Para atrair o leitor
A26	É importante para informar, explicar sobre o que tem no livro
A27	Para ter informação sobre o livro
A28	Para podermos gostar primeiro. Tem que ser a história, fotos, cores e tudo mais, isso atrai o leitor com cores vivas
A29	Para ver se iremos gostar do livro e entender melhor o livro para que possamos pegar o livro certo
A30	Para saber do livro
A31	Quando acaba com o final feliz
A32	Para atrair o leitor

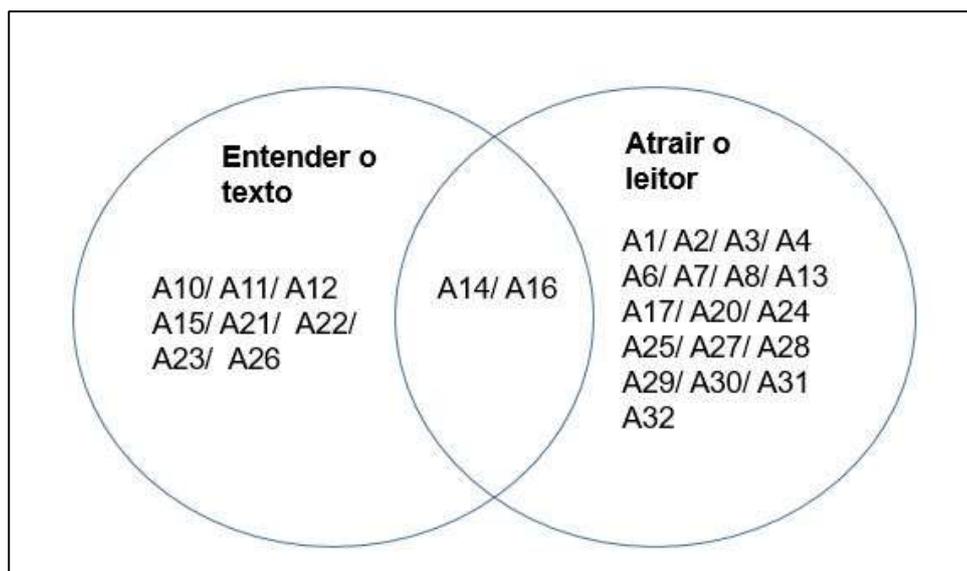
Fonte: A autora, 2018.

Nessa atividade final, antes da escolha dos livros, os estudantes demonstraram que entenderam a importância da leitura dos elementos paratextuais do livro em vários aspectos.

Os estudantes deixaram evidente que a leitura paratextual é importante para que se conheça melhor a obra, para ampliar as informações sobre o autor da obra e conseqüentemente, por uma questão de identificação estética, escolher o livro.

Os estudantes responderam satisfatoriamente ao que se esperava deles sobre a importância da leitura paratextual desenvolvida na etapa da introdução. Podemos observar dois grupos nas respostas: os que veem a leitura paratextual pela perspectiva de ajudar a entender o texto e os que veem pela perspectiva da relação com o leitor no sentido de atraí-lo para a leitura.

Quadro 15 -Perspectivas sobre a importância da leitura paratextual



Fonte: A autora, 2018.

Apesar de utilizar perspectivas diferentes e de acordo com o que eles entenderam das aulas, podemos ler nas respostas que os estudantes assimilaram que a leitura paratextual pode dizer muito sobre a obra em si representando uma introdução à leitura do texto. Dar autonomia para que os estudantes façam essas reflexões e acerca dessas leituras quando encontram uma obra é como diz Cosson (2014a) característica de uma boa introdução.

Depois dessa sequência de atividades é chegada a hora da escolha das obras. Como os estudantes ainda estavam no ambiente da biblioteca foi dada a notícia que agora eles procurariam uma obra pela qual se interessassem, agora que sabiam como procurar as informações que precisavam sobre o livro e que iriam ler integralmente o livro. Foi dado o restante da aula para essa tarefa. A medida em que os alunos iam escolhendo as obras, a pesquisadora informava-os que faria visitas recorrentes à escola para saber como andavam as leituras. Vinte alunos emprestaram livros da biblioteca e outros três informaram que leriam livros pessoais. Foi estabelecido um prazo de 20 dias para a leitura negociado com os alunos pois esses teriam um período de provas pela frente e precisariam de mais tempo.

### 4.3.3 Leitura

É importante observar nessa etapa, que a leitura de livro completo por ser mais extensa é indicada a ser feita fora de sala de aula como propõe Cosson (2014a) e por meio da conversa periódica o professor pode acompanhar o andamento e as dificuldades de leitura do aluno. Como foi feito nesse trabalho, durante duas semanas a pesquisadora comparecia a escola duas vezes chamava os estudantes particularmente para conversarem sobre as obras.

Cosson (2014 a) supõe uma conversa com toda a turma mediada pelo professor e assim o compartilhamento das experiências e pontos de vista dos estudantes enriquecendo as experiências de leitura por meio da troca de impressões, é o que ele chama de intervalos de leitura, todavia a atividade que ele sugere é feita com a leitura de uma obra única para toda a turma<sup>8</sup>.

Dessa forma, procedemos com a conversa feita de maneira particular ou em pequenos grupos do professor com os alunos a fim de não se desfazer o sentido dessa ação que é o de cooperar para o andar da leitura feita pelo estudante.

Nos momentos de conversas a pesquisadora registrou que alguns alunos não estavam lendo porque não gostaram dos livros que estavam lendo e propôs a troca dos livros, foi que aconteceu com A16 e A23. Também por meio das conversas foi constatado que alguns alunos estavam lendo sem dificuldades como no caso de A3, A8, A9, A29 e o restante que ainda não haviam começado por falta de vontade mesmo. A pesquisadora ao ouvir A12, A21, A24, A31 e A31 constatou que eles preferiam assistir aos programas de TV quando estavam em casa ou ir jogar bola na rua e não queriam ler os livros.

Não houve a oportunidade no ambiente da escola de podermos conversar com os outros alunos, porém pelo grupo de um aplicativo de conversa, o *whatsapp*, a pesquisadora avisava de maneira geral sobre as datas de término das leituras e de escrita de suas opiniões sobre os livros lidos. Os alunos informaram que haveria outras atividades na escola como “feira de conhecimentos” e que atrasariam algumas leituras, todavia outros informaram que terminariam e poderiam cumprir o prazo.

---

<sup>8</sup> Em nosso caso, como não há exemplares suficientes para todos da turma e também por entendermos que a liberdade de escolha das obras seria mais benéfica para a autonomia do leitor, propusemos aos estudantes que escolhessem seus livros.

Cosson (2014) julga esses momentos de conversa no monitoramento para o acompanhamento da leitura feita pelo aluno como essenciais para o letramento literário, pois permite a continuidade da leitura superando as dificuldades que possam existir ou o incentivo para leituras que já estão progredindo bem.

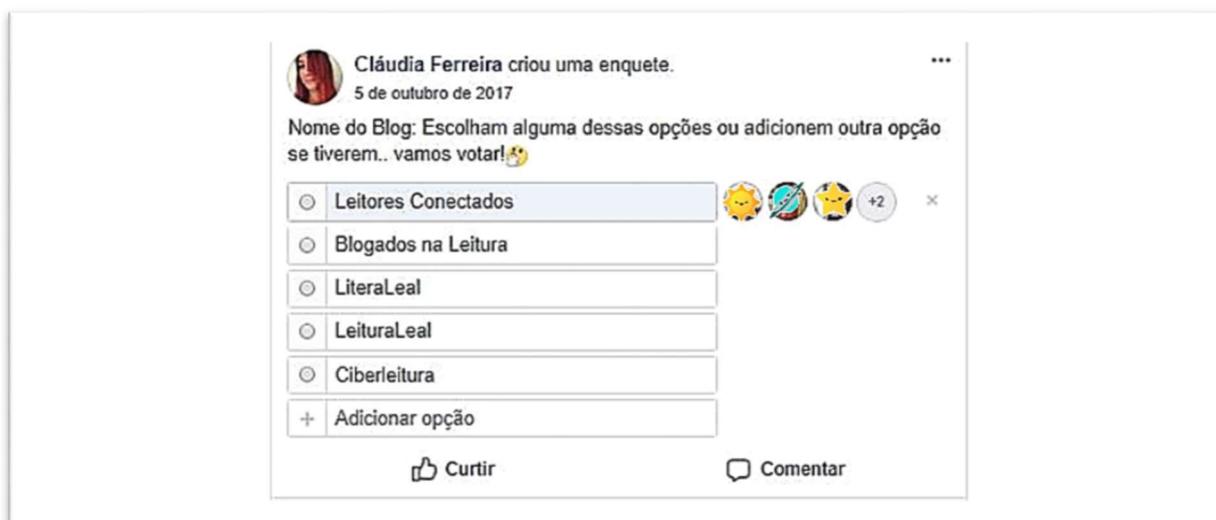
#### **4.3.4 Interpretação**

Por fim é chegado o momento da interpretação. Nesse momento, como sugere Cosson (2014a) evidencia-se a construção de sentido do texto que parte do diálogo entre autor, leitor e comunidade. O autor divide este momento em duas partes, a interna que trata dos processos de decifração da leitura do livro e culmina na compreensão global sobre a obra, e o momento externo que pressupõe a materialização da interpretação como construção de sentido do texto. Cosson (2014a) afirma que o compartilhamento da interpretação possibilita a ampliação dos sentidos construídos individualmente. O leitor também se encontra participante de uma coletividade configurando-se como uma comunidade de leitores que se torna o fruto dessas atividades no ambiente escolar.

Importante adendo que o autor referido faz e que procuramos seguir nesta intervenção é que “esse trabalho requer uma condução organizada, mas sem imposições”. (COSSON, 2014 b. p.66). Dessa forma entendemos que não se deve impor ao leitor uma forma única de interpretação, todavia também não se pode deixar aberta a possibilidades infindas de interpretação, os limites devem ser buscados na coerência da leitura.

O princípio desta etapa é a externalização da leitura, consiste em o estudante registrar por escrito o que ficou para si da leitura feita. Escolhemos o *blog* como vitrine para expor esses registros, por ser um meio o qual podemos acessar de qualquer lugar e de quaisquer dispositivos e também por envolver habilidades com tecnologia que os estudantes tanto gostam. Demos continuidade ao ensino de estratégias de leitura com essa etapa de interpretação.

A pesquisadora já havia feito uma enquete no grupo criado para o projeto com os estudantes na rede social *Facebook* uma votação sobre o nome do *blog* eles escolheram o título “Leitores Conectados” para representar suas leituras.

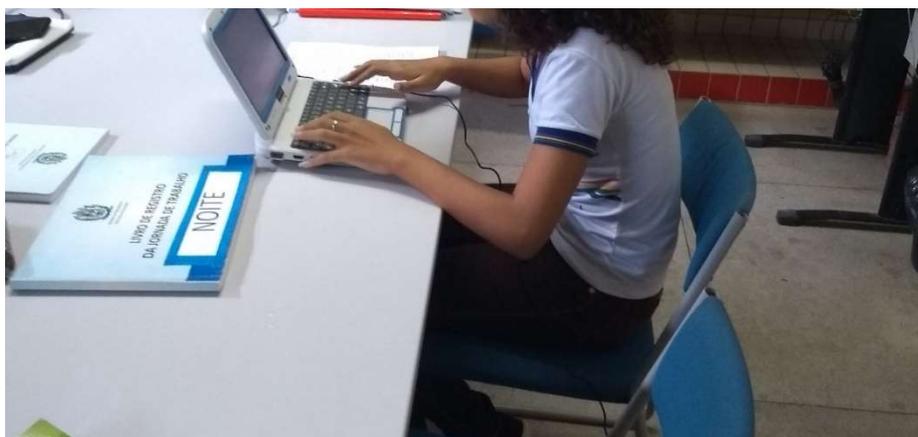
Figura 44– Enquete sobre o título do *blog*

Fonte: A autora, 2018.

Ela criou o *blog* na plataforma *Blogger* por ser mais acessível e ser mais popular e avisou que os primeiros registros passariam por uma revisão ortográfica e logo depois poderiam ser publicados. Esse processo de reescrita foi feito de maneira dialogada e individualmente com cada estudante o que possibilitou uma clareza maior ao aluno de como um texto precisa se apresentar em um espaço público, todavia a pesquisadora considerou benéfico para a identidade impressa no texto, manter a naturalidade dos modos de expressão e construção textual de cada leitor.

A pesquisadora ensinou individualmente aos alunos que terminaram as leituras a fazerem postagens no *blog*, a organizarem o *layout* da postagem, a inserirem *link*, inclusive a digitar pois alguns não sabiam colocar pontuação ou acento ao utilizarem editor de texto. Isso significou mais um ganho dessa proposta de trabalho com tecnologia da informação e comunicação digital para esses jovens, pois poderiam não ter essa habilidade tão básica desenvolvida, algo que lhes é essencial para a interação comunicativa em meios que exijam habilidades que envolvam escrita em meio digital.

De certa maneira apesar de não ser o foco nessa pesquisa terminamos por oferecer a oportunidade de ensinar aos estudantes essas habilidades.

Figura 45 - Alunos publicando no *blog*Figura 46- Sequência de publicações no *blog*

Foram disponibilizados pela escola participante, computadores conectados à internet e o espaço da sala dos professores para que os estudantes pudessem realizar suas publicações, a escola durante esse processo colaborou ativamente para que as atividades pudessem ser realizadas. A pesquisadora com a permissão dos professores das aulas que os alunos estavam assistindo retirava os alunos da sala e acompanhava-os durante o processo de escrita *online* e publicação e depois os estudantes voltavam as suas aulas.

Alguns estudantes de outras turmas ao saberem desse trabalho desenvolvido pelos colegas da outra turma, também sentiram vontade de expressar-se sobre livros que leram e achamos que a função de convite do *blog* estava em plena atividade, pois a intenção era atrair e incentivar os alunos a lerem sempre mais

oferecendo a eles um espaço onde pudessem compartilhar suas experiências e impressões de leitura.

Passaremos agora para a análise das publicações dos alunos da turma participante utilizando suas publicações no *blog*.

#### Quadro 16- Primeira publicação dos leitores no *blog*

Anne por um erro de comunicação é adotada no lugar de um menino pelos irmãos Matthew e Marilla Cuthbert. A garotinha ruiva, imaginativa e tagalera termina por conquistar a todos ao seu redor, mas antes ela sofre bastante desde sua infância por ser órfã passando de casa em casa, por sofrer bullying também na escola pois achavam ela estranha por ser ruiva e ter sardas e falar muitas palavras de um jeito diferente e também por não ter sido desejada pela família que a adotou logo de cara. Então, ela fica em Green Gables nome da casa onde fora morar na cidade de Avonlea no Canadá, lá eles têm o costume de dar nomes as casas por isso o título do livro.

Pelas aventuras da personagem podemos conhecer muitos costumes dessa cidade e também nos encantamos pela personagem e pela personalidade poética de Anne.

A história do livro é contar as vivências de Anne enquanto vai crescendo neste lugar calmo e tranquilo e tão encantador, mostrando a inteligência da personagem e sua capacidade de ver as dificuldades com olhos de poesia. Me identifiquei muito com Anne pelo jeito tagarela e atrapalhado.

Uma mensagem muito forte que pude colher desse livro é a lição que a protagonista nos dá de não desistir dos seus sonhos e não deixar se abalar pela opinião das outras pessoas. Ela procura sempre o melhor das pessoas e pelo fato de ter sofrido muito na vida, ela nunca desiste de ser feliz. É um livro que vou guardar para toda a vida.

É importante lembrar de dizer que a canadense Lucy Maud Montgomery escreveu Anne de Green Gables em 1908 e a história se passa na ilha do príncipe Eduardo, no Canadá.

**DICA: Depois de ler esse livro maravilhoso vocês podem assistir à série baseada no livro na Netflix . Assim como a capa do livro conquista a gente a capa da série na Netflix também. Dá uma vontade incontável de assistir e comparar com o livro. curta !**

Fonte: Blog leitores Conectados EPLB

No primeiro registro da interpretação da leitura do estudante A3 relembramos que o estudante já havia assistido o seriado em uma plataforma de *streaming* e ao saber que esse seriado fora baseado em um livro sentiu a curiosidade de ler a obra. Na biblioteca da escola, em uma das atividades em que os estudantes foram levados a ter contato físico com as obras, o estudante percebeu que existia o exemplar o livro. O estudante escolheu o livro e o levou emprestado, leu dentro do prazo estipulado<sup>9</sup> No acompanhamento feito durante os intervalos de leitura pela pesquisadora foi constatado que a leitura seguiu sem maiores dificuldades.

Percebemos que A3 conseguiu externalizar as impressões mais marcantes que teve de sua leitura. O estudante começa tecendo um breve comentário sobre a história trazida pelo livro, depois destaca o costume cultural de uma outra nação, informação que foi fruto de uma pesquisa movida pela curiosidade do estudante – leitor durante a apreciação do livro.

A sensibilidade de reconhecer o tom poético nas atitudes da personagem foi notável, tal habilidade pode vir de um amadurecimento construído através das leituras que A3 tenha realizado em sua trajetória de leitor<sup>10</sup>. A3 também registra a identificação com a personagem em determinados traços de sua personalidade o nos faz pensar que a leitura mais significativa do livro pode ter sido motivada por esse fator.

A3 ainda fez um depoimento de cunho mais pessoal sobre suas sensações ao terminar de ler o livro. Isso mostra o movimento de atrelar aspectos trazidos pela obra ao seu entendimento de mundo caracterizando a construção de sentido por parte do leitor, utilizando a força que o texto literário proporciona para melhor ler o mundo e a si mesmo, como afirma Cosson (2014a).

Um ponto muito recorrente durante o registro das leituras no *blog*, foi que os estudantes queriam compartilhar também informações sobre outras mídias que utilizaram o livro como base. Dessa maneira, eles solicitaram anexar links e imagens de séries e filmes baseados dos livros, o que foi aceito pela pesquisadora pois corrobora a visão de que os estudantes utilizam de várias mídias e modos para

---

<sup>9</sup>Prazo que foi ampliado por causa das atividades desenvolvidas na escola que terminaram interferindo no andamento da intervenção

<sup>10</sup> A3 em algum momento em que teve contato com a pesquisadora relatou que gostava de ler e que sempre teve o hábito de estar lendo algum livro.

obterem diversão, conhecimento, interagir com o mundo ao seu redor. A pesquisadora viu nessa solicitação uma oportunidade de assumir e utilizar esses recursos em favor da disseminação da leitura, ao contrário do que muitas vezes acontece quando essas ideias advindas dos jovens são tolhidas e desestimulam o engajamento em atividades que seriam importantes para eles.

Analisando a publicação de A3, notamos que os estudantes assimilam a leitura e os livros em suas várias mídias e linguagens. Notamos ainda que A3 fez uso das estratégias ensinadas para obter maior contato com aquela obra, principalmente quando fala de elementos paratextuais relacionados ao livro lido e inclusive passar essa informação a outros leitores por meio de sua publicação no blog.

Figura 47 – Registro de leitura de A3

DICA: Depois de ler esse livro maravilhoso vocês podem assistir à série baseada no livro na Netflix . Assim como a capa do livro conquista a gente a capa da série na Netflix também. Dá uma vontade incontrolável de assistir e comparar com o livro. curta ! segue o link do trailer.  
<https://www.youtube.com/watch?v=S5qJXYNNINo>

Fonte: Blog leitores Conectados EPLB

O fato de permitir a linguagem cinematográfica aliada à leitura da obra, não deixando que aquela se sobreponha a esta, foi vista de maneira positiva pois permitiu que os estudantes se sentissem mais motivados a compartilhar seus registros.

A segunda publicação no *blog* foi sobre uma obra contemporânea famosa entre os jovens. O estudante A9 depois de ler o livro enviou seu texto para reescrita. Um fato interessante aconteceu nessa publicação, mas que representou um importante tema a ser tratado pelo professor em sala de aula. Uma cópia de uma resenha já existente na internet foi apresentada para essa publicação. A pesquisadora conversou particularmente com A9 e abordou desde a ilegalidade da prática até a capacidade que o próprio estudante tem em redigir um texto próprio, sem necessitar copiar de outros. Dessa maneira a pesquisadora foi construindo o texto junto a A9, à medida em que as informações sobre a leitura iam chegando, o

texto ia se formando, também foram necessárias pesquisas sobre o autor e sobre a obra, mas sem reprodução de informações copiadas.

Esse fato também foi visto como um ganho para o trato com os meios de informação e comunicação digitais pois dessa maneira os estudantes podem conhecer que há leis de convívio e conduta também no ambiente da internet. Ao finalizar seu texto, A9 inseriu seu registro no *blog*.

#### Quadro 17 – Segunda publicação no *blog*

Fala sério, Professor!			
<p>Esse livro compõe a série 'fala sério' criada pela jornalista de formação, mas escritora de coração Thalita Rebouças. A Thalita resolveu seguir seu sonho de ser escritora e publicou seu primeiro livro 'traição entre amigas' (2000) aos 25 anos. Thalita sempre teve um ar adolescente e inclusive escrevia a coluna fala sério na revista Atrevida destinada ao público infanto-juvenil em vários países.</p>			
<p>A história desse livro trata das aventuras da personagem Maria de Lurdes, ou melhor, a Malu, que conta fatos de sua vida desde os 03 aos 22 anos de idade.</p>			
<p>Depois de tratar no livro Fala Sério, mãe! Da infância em família desta engraçada personagem, agora é a vez de relembrar sua vida na escola e sua relação com os professores.</p>			
<p>Esse livro mostra que os conflitos e as aventuras de Malu com seus professores mais marcantes, conflitos, alegria, saudades, paixões etc. Esse livro nos faz refletir sobre a relação com nossos professores e o quanto eles são importantes e marcantes para nossas vidas e que junto a nossos pais tem o papel de nos preparar para nossa vida adulta e profissional.</p>			
<p>Gostei muito desse livro pois fala de coisas que acontecem com todo mundo. Não é cansativo de ler pois é uma leitura muito divertida e que prende o leitor.</p>			
<p>Agora quero ler todos os livros da coleção Fala Sério! Recomendo a todos.</p>			
<p>Dica: Depois de ler os livros que tal conferir o filme baseado neles que logo estreia nos cinemas? Dia 28 de dezembro. Segue o trailer: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Gu7V685Qae8">https://www.youtube.com/watch?v=Gu7V685Qae8</a></p>			

Fonte: Blog leitores Conectados EPLB

A publicação de A9 notamos que se iniciou pela contextualização da obra por meio da apresentação da autora do livro. Depois A9 decidiu falar sobre a história que o livro traz. A9 contextualizou a obra ao relatar que se trata de uma continuação de uma série de livros publicados antes desse. Essas estratégias foram aprendidas na etapa de motivação e introdução ensinadas.

Colomer (2007) defende que os estudantes sejam estimulados a falar sobre literatura, argumentar sobre as leituras, comentar e julgar os livros lidos como uma forma de ensino de literatura a escola. Ao falar de sua impressão de leitura, A9

destaca a identificação com os acontecimentos passados pelas personagens do livro e define sua experiência de leitura como “divertida” e “não cansativa”.

Entendemos que A9, por fazer um destaque importante com os termos “divertida” e “não cansativa”, já deva ter passado por experiências de leitura nas quais não conseguira progredir e terminou por considerar uma leitura cansativa. Mais uma vez, destacamos a importância de um trabalho sistematizado de leitura, como defendem os autores aqui citados. Para que experiências assim possam ser superadas e convertidas em amadurecimento do leitor, o professor precisa acompanhar de perto o desenvolvimento de seus alunos leitores.

Retornando para a análise do trecho de registro de A9, observamos que Mais uma vez foi feita a conexão com a linguagem cinematográfica baseada no livro por meio de um *link*, o que terminou tornando-se padrão junto às publicações do blog.

Os estudantes entraram em período de provas e recuperação das provas finais o que provocou uma pausa nas publicações do *blog*. Porém, um dos estudantes já havia feito o registro manuscrito de sua leitura o qual a pesquisadora revisou e depois das férias foi possível que fosse publicado.

#### Quadro 18– Terceira publicação no *blog*

<p>Diário de uma Banana</p> <p>Esse livro é ótimo para as pessoas que gostam de comédia. Amei o livro pois ele conta a história do Greg , um garoto que recebeu de sua mãe um diário de presente e ele decidiu escrever suas histórias e desenhar.</p> <p>Greg tem um irmão mais velho, o Rodrick, que implica muito com ele e tem um irmão mais novo ,o Manny, que é bem influenciado por sua mãe para espioná-lo.</p> <p>Seu melhor amigo é o Rolley e na escola eles passam por muitas confusões e brincadeiras.</p> <p>O autor, Jeff Kinney começou a carreira projetando jogos, ele era designer de jogos on-line. Em 2007 lançou sua série " Diário de um banana" que alcançou a liderança dos livros mais vendidos.Ele diz que a origem das histórias do Greg e sua família vem da sua própria infância.</p> <p>Eu recomendo para todas as idades!</p>
---

Fonte: Blog leitores Conectados EPLB

A terceira publicação do *blog* mostra que A33, um estudante que durante o ensino das estratégias de leitura desejou não participar dos registros escritos, porém assistiu a todas as aulas da intervenção, se propôs a mostrar em seu registro retratando o que Colomer (2007) diz ser o ensino de literatura na escola, a autora diz:

Se deixarmos que falem sobre os livros e se os ouvirmos, poderemos saber também se usam, realmente, os conceitos e as palavras que lhes foram dados para interpretar suas leituras ou se esses é um conhecimento reservados unicamente para a prova ensinar a falar, a argumentar a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino de literatura na escola. É o que permite que as crianças possam julgar os contos lidos a partir de análises realmente literárias. (COLOMER, 2007, p.66)

Percebemos que A33 escreveu sobre o livro que escolheu ler, demonstrando se tratar sobre um livro do gênero comédia e expressando sua impressão de leitura. Depois A33 mostra um pouco do que trata a história externalizando sua interpretação. A33 relata sobre o livro abordar os fatos acontecidos na vida de um personagem que possui dois irmãos os quais o incomodam muito pois interferem em sua vida. A33 também relatou que o livro contaria as histórias registradas pela personagem em um diário dado por sua mãe sobre as aventuras vividas com seu amigo na escola. Ao contar também um pouco sobre o autor, A33 mostra que utilizou estratégias de leitura aprendidas durante o evento didático promovido pela pesquisadora.

Notamos que ao final A33 ainda sugere que o livro pode ser lido em todas as idades mostrando que o estudante considera, talvez pela linguagem e estilo, a possibilidade de o livro ser apreciado não apenas pelo público infanto-juvenil.

#### Quadro 19 – Quarta publicação no *blog*

##### A culpa é das estrelas

Como sabemos, existe um filme chamado A culpa é das Estrelas inspirado pelo livro do Autor John Green.

O livro fala de um Romance entre dois jovens que estão doentes. A personagem Hazel Grace foi diagnosticada aos 13 anos com câncer de tireoide com metástase nos pulmões, ela passou a participar de grupos de apoio, que é um grupo de jovens que sofrem/sofreram câncer, e nesse grupo de apoio ela conheceu o personagem Augustus Waters que amputou uma das pernas por conta de um câncer nos ossos.

Com o tempo eles viraram amigos e passaram a gostar do mesmo livro do Autor Peter Van Houten. Um dia eles se encontraram com o Peter Van Houten em Amsterdã, tentaram tirar dúvidas sobre o livro com o Autor, mas não conseguiram, pois ele era muito arrogante, então, desistiram.

Hazel e Augustus passaram a se relacionar durante a viagem.

No final de tudo Augustus Waters faleceu e Hazel segue sua vida tentando vencer o seu câncer.

### O LIVRO E O FILME

A grande diferença entre o livro e o filme é que no filme não se mostram coisas que acontecem no livro como: O Aniversário de 16 anos da Hazel Grace no Shopping com a melhor amiga dela a Kaitlyn e um pouco do livro de Peter Van Houten.

Fonte: Blog leitores Conectados EPLB

O estudante A29 realizou o quarto registro, ele inicia relatando a existência do filme talvez por entender que o filme seja mais conhecido que o livro, desta maneira é essa a conexão que ele encontra para chamar a atenção do leitor do *blog*.

Ao informar que o filme é inspirado pelo livro, A29 denota que o livro exerce uma força maior do que apenas se utilizasse a informação utilizando o termo “basear” como já foi utilizado em outras publicações do *blog*. Essa escolha de palavras mostra que o estudante deseja atribuir um efeito de sentido para seu texto

Ao relatar de maneira sucinta a história tratada no livro, A29 mostra detalhes que mais marcaram sua leitura, a saber, o fato de abordar o romance entre dois personagens doentes e pacientes terminais e o encontro deles com o autor do livro que tanto gostavam e sua decepção em descobrir a arrogância do mesmo.

Ao final de seu registro A29 retoma o filme fazendo um paralelo com o livro e cita algumas cenas trazidas pelo livro que não foram reproduzidas no filme.

Esse desejo dos estudantes em falar do filme é constante em quase todas as publicações mostrando que apesar de gostarem da linguagem televisiva isso não impede de que façam a leitura do livro ou que venham sentir o desejo de ler o livro e é esse o tom que imprimem aos seus registros. Acompanhamos o pensamento e Dalvi (2013, p. 27) ao dizer que a inventividade do professor é necessária para que ele aproveite essas relações das obras com outros objetos semióticos para engajar o aluno na apreciação literária.

### Quadro 20 – Quinta publicação no *blog*

#### Extraordinário

Auggie Pullman é um garoto que nasceu com síndrome de treacher collins que é uma deformação facial.

Aos 10 anos ele irá frequentar pela primeira vez a escola regular, igual a outras crianças, porém não será nada fácil se encaixar na escola.

Auggie por ter uma deformação sofrerá bullying, então, essa história mostrará como que Auggie vai enfrentar essas dificuldades.

Eu gostei bastante da história, pois é emocionante e muito legal.

Eu recomendo a vocês tanto a assistirem ao filme baseado no livro quanto a ler o livro, pois não vão se arrepender.

Fonte: Blog leitores Conectados EPLB

O estudante A3 no período das férias havia lido mais um livro, dessa vez de seu acervo pessoal e decidiu publicar o registro também no *blog*. Desta vez, A3 deu mais evidência na trama da história e contou alguns detalhes do livro, por exemplo, ao revelar que o livro tratará do tema *bullying*, pois a personagem de dez anos possui uma deficiência física e passa por algumas dificuldades ao ser inserida em uma escola regular.

Mais uma vez há a conexão entre o filme baseado no livro e o livro. Mostrando que essas diferentes tecnologias podem andar juntas sem se excluírem como afirma Cosson (2014 b) o filme é um avatar da literatura que precisa ser mais bem compreendido enquanto parte do discurso literário. O que se pode ver como literário no filme não se trata apenas de um roteiro que servirá de base para a história ali desenvolvida, mas o todo em harmonia para expressar a interpretação feita da obra. Afinal a linguagem cinematográfica reúne vários elementos midiáticos e digitais para expor uma visão de uma obra já conhecida. Por esse motivo o autor referido afirma que o filme é uma interpretação feita com base no roteiro.

Essa publicação em especial de A3 foi registrada em abril, porém por algum problema técnico havia ficado como rascunho até a percepção do fato pela pesquisadora no final desse mesmo mês.

Achamos importante mencionar o fato de que outros alunos de outras turmas ao verem os estudantes da turma participante trabalhando no *blog* e depois que eles começaram a divulgar se interessaram também em participar e registraram suas leituras também no blog que continua ativo. À medida em que os estudantes vão lendo e há o estímulo dos professores em ajudá-los, eles se sentem mais seguros e motivados a postarem suas impressões de leitura. Conseqüentemente esses estudantes farão mais empréstimos de livros e começarão um ciclo de leituras que estará sempre sendo renovado.

Pensamos ainda que há um alcance muito maior que envolvem práticas literárias e que poderá ser muito bem aproveitados ainda no decorrer do ano letivo e nos anos que se seguirem dependendo das propostas que possam surgir entre professores e alunos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditar como Compagnon (2009) que a literatura é um exercício de pensamento e a leitura é uma experimentação dos possíveis, construímos nesta pesquisa um modo de não deixar com que os jovens estudantes das escolas públicas sejam privados do exercício de pensar e de experienciar as possíveis situações da vida humana por meio das tramas fictícias de um livro literário. Uma boa leitura é aquela que permite o diálogo feito pelo leitor com o mundo por meio do texto literário. Precisamos fornecer essa formação para o sujeito aluno que está no ambiente escolar construindo sua identidade, sua bagagem cultural, desenvolvendo suas habilidades cognitivas, a noção de si no mundo, a sensibilização para o belo e a reflexão crítica.

Pensamos que o ensino de leitura literária possa ajudar nesses processos de construção de aprendizado e de formação da pessoa a que a escola se propõe, mas vemos que o que acontece é o efeito contrário, há uma diminuição das atividades com esse tipo de leitura nas séries finais do ensino fundamental, desse modo assume-se o risco de perda do desenvolvimento de humanização que a literatura nos dá, como afirmou Antônio Candido (2014) ao tratar da força humanizadora da Literatura e de sua falta quando ela é negada ao ser.

Partimos do questionamento: Como podemos incentivar a leitura entre os jovens adolescentes? Procurando responder, passamos a investigar o cenário em que os estudantes estavam inseridos. Por meio de um questionário estruturado, descobrimos que os professores encontram dificuldades para trabalhar o ensino de leitura literária com esses jovens por mito motivos, a saber, pela falta de estrutura na escola e por falta dos próprios livros literários em grande quantidade para atender a todos os alunos da sala, também percebemos que os professores de certa maneira, se acomodaram com a representação que tinham de que os alunos não gostavam de ler.

Os estudantes por sua vez também foram observados por nós com o propósito de entendermos essa relação, pois por compreender que vivemos em um mundo tecnológico, ou como trata Lévy (2010), na “cibercultura”, tínhamos a hipótese que foi confirmada de que uma atividade que envolvesse tecnologia e leitura de livros permitisse o engajamento dos estudantes. Haja vista que esses

jovens permanecem boa parte de seu tempo interagindo por meio de dispositivos móveis conectados à *internet* o que constatamos com o instrumento de coleta de dados, o questionário *online* aplicado aos alunos.

Com a intervenção proposta aqui, pudemos alcançar uma maneira de tornar a experiência de leitura dos estudantes mais significativa por meio do ensino de estratégias de leitura literária. Baseados nas estratégias de leitura literária desenvolvidas por Cosson (2014b) aplicamos durante seis aulas atividades que ensinavam os jovens a perceber a relação entre temas que fazem parte de nossa vivência e as histórias ficcionais trazidas pelos livros, eles tomaram conhecimento de que muitos livros tratavam de temas que eles viviam em suas vidas e também que não vivenciavam tornando-se uma forma de conhecerem outras realidades.

Conhecer a leitura de elementos paratextuais também deu aos estudantes a clareza de que poderiam extrair muitas informações sobre a obra antes mesmo de começar a ler, o que os ajudou muito no processo de escolha dos livros. Como foi visto, muitos deles disseram que essas leituras de paratextos os ajudaram a escolher melhor o livro.

Apesar de alguns problemas com o cronograma da escola participante consideramos exitosa a experiência aqui desenvolvida pois uma boa parte dos estudantes da turma se interessou em levar livros emprestados da biblioteca para a leitura. Entendemos que se não houvesse um trabalho sistematizado de motivação e acompanhamento do ato de ler, eles não teriam lido mais algum livro durante o ano. Consideramos que o fato de alguns alunos não terem terminado toda a leitura ou de não quererem escrever sobre os livros lidos não apresentou problema para o objetivo geral que era exatamente o de incentivar a leitura literária, conseguimos inclusive alcançar alunos de outras turmas que também pegaram livros na biblioteca sob supervisão da pesquisadora e fizeram suas leituras.

A atividade com o blog foi importante também pois além de permitir que os estudantes praticassem a escrita em meio digital de caráter mais monitorado necessitando de certo cuidado com a escrita eles também desenvolveram habilidades que podem precisar no futuro em relação ao uso da ferramenta digital para um propósito comunicativo.

Os estudantes se tornaram protagonistas de suas leituras e com isso foram incentivados a tecer comentários sobre elas, caracterizando o processo da interpretação avaliado por nós como satisfatório para uma situação inicial sem deixar

de lembrar que o progresso do leitor só se dará se as atividades forem continuadas como propõe o projeto do *blog*.

Com a sensação de termos criado e vivenciado uma boa proposta didática que causou uma mudança ainda que inicial do cenário de defasagem de leituras literárias de livros na escola participante, deixamos como sugestão para os professores que buscam essa mudança em suas escolas também. A leitura literária tem que ser prazerosa, mas não é por isso que deve ser deixada a mercê da disposição do aluno e quando ele quiser ler. Talvez, se o professor não oportunizar atividades que os levem aos livros, esses alunos não conhecerão a riqueza que um livro pode esconder e por isso deve ser oferecido a ele esse contato e o aprimoramento a cada leitura acompanhado pelo professor que estará auxiliando sempre na construção da formação leitura do sujeito.

Pensamos como Colomer (2007) ao dizer que a leitura literária pode expandir o seu lugar na escola através de muitas outras atividades que se integrem a ela provocando outros tipos de aprendizados. Dessa forma vemos que os alunos participantes desse trabalho além de aprenderem a experienciar com mais qualidade a leitura que escolheram puderam dividir suas impressões de leitura no mundo virtual, e participar de uma atividade que lhes conferiu habilidades outras que não só a da leitura literária, como a escrita cuidadosa para publicação em um suporte-te digital público, também vivenciaram práticas comunicativas reais dentro da escola e para fora dela.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: Encontro & Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Língua Portuguesa - Estudo e Ensino).

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. São Paulo: Perspectiva, 1987. (Coleção ELOS). Tradução: J. Guinsburg.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p. (Estratégias de Ensino 8).

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Mec, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Mec/sef, 1998. 106 p

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério da Educação e do Desporto (Org.). **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Mec/sef, 1998. 174 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura: ACEPÇÕES, SENTIDOS E VALOR**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 21, n. 22, p.18-31, abr. 2012. Quadrimestral.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os Clássicos**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Tradução: Nilson Moulin.

CÂNDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In.: LIMA, Aldo... **O direito à Literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014. 2. ed.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO-CETIC (Brasil) (Org.). **TIC Kids Online Brasil: Pesquisa Sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário: narrativa infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2003. Tradução: Laura Sandroni.

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

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 248 p. (Linguagem e Educação).

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

\_\_\_\_\_ **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_ O espaço da literatura na sala de aula. In.: PAIVA, A. et all (coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2010. p. 55 – 67.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de Ensino).

FREIRE, Paulo. **A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (COLEÇÕES POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO).

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Cotia: Ateliê Editorial, 2009. Tradução Álvaro Faleiros.

JOUVE, Vincent. **A Leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Tradução Brigitte Hervot.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008. (Educação em Ação).

\_\_\_\_\_ Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**, Brasília, v. 16, n. 69, p.3-7, jan. 1996. Quadrimestral.

\_\_\_\_\_ **Meus alunos não gostam de ler: O que eu faço?** Campinas: Cefiel, 2005. (Linguagem e letramento em foco).

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: Uma Perspectiva Psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra – D.c. Luzzatto, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2014. (Coleção Trans). Tradução: Carlos Irineu da Costa.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertextos e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERNAMBUCO. GOVERNO DO ESTADO. (Org.). **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Pernambuco, 2012.

PIETRI, Émerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p.70-83, jan. 2010. Quadrimestral.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregório. **O ESPELHO DA NAÇÃO: A ANTOLOGIA NACIONAL E O ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LITERATURA (1838-1971)**. 2000. 247 f. Tese (Doutorado) - Curso de Teoria Literária, Letras, Unicamp, Campinas, 2000. Cap. 4.

RITER, Caio. **A Formação do Leitor Literário em Casa e na Escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROJO, Roxane (Org.). **Escola Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura Literária e outras Leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: Rhj, 2009. 216 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p.391-408, dez. 2005. Quadrimestral.

\_\_\_\_\_. Português na Escola: História de uma Disciplina Escolar. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. Cap. 8. p. 155-178. (Humanística).

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p. Tradução Marcos Bagno.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa- Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.