

A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES

Angélica Monteiro
Jenny Iglesias Polydoro Fernandez
Maria Teresa Tedesco

Resumo: Este artigo objetiva refletir sobre alguns desafios enfrentados pela escola pública para garantir o acesso da leitura literária aos estudantes, em contexto de retorno às aulas presenciais após o período mais agudo da pandemia por Covid-19. Para tanto, considera a utilização de estratégias de leitura que promovam a proficiência leitora, a partir de uma perspectiva sociointerativa-cognitivista do processo de leitura, respaldada por estudos teóricos de Solé (1998) e Tedesco (2012; 2013). Para tecer considerações sobre a formação de hábitos de leitura, a pesquisa apresenta a análise de dados extraídos de um questionário aplicado entre março e abril de 2022 para 84 alunos, não identificados, de 6º ano de duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro¹, fundamentando-se na pesquisa de Paulino e Cosson (2009; 2020; 2021) no que se refere ao conceito de letramento literário. Alguns dos resultados obtidos apontam para a necessidade de garantir maior frequência dos estudantes à Sala de Leitura, espaço de acesso a livros de diferentes gêneros nas escolas municipais do Rio de Janeiro, tendo em vista o diminuto acesso à leitura, ao longo do período de isolamento consequente da pandemia; também é preciso implementar práticas diárias de leitura, inseridas no currículo escolar, assegurando a diversidade e a qualidade estética das obras do acervo; além de valorizar o papel dos professores que exercem significativa influência no desenvolvimento do gosto pela leitura dos alunos.

Palavras-chave: Escola. Letramento Literário. Estratégias de Leitura. Salas de Leitura. Formação de Leitores.

Abstract: This paper aims to reflect on some challenges faced by public schools to ensure access to literary reading for students, in the context of returning to face-to-face classes after the most acute period of the Covid-19 pandemic. Therefore, it considers the use of reading strategies

1 Escola Municipal Camilo Castelo Branco e Escola Municipal Francisco Cabrita, pertencentes à 2ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação- RJ).

that promote reading proficiency, from a socio-interactive-cognitivist perspective of the reading process, supported by theoretical studies by Solé (1998) and Tedesco (2012; 2013). To make considerations about the formation of reading habits, the research presents the analysis of data extracted from a questionnaire applied between March and April of 2022 to 84 unidentified 6th grade students from two schools in the Municipal Education Network of Rio de Janeiro, based on the research of Paulino and Cosson (2009; 2020; 2021) regarding the concept of literary literacy. Some of the results obtained point to the need to ensure greater attendance by students to the Reading Room, a space for accessing books of different genres in municipal schools in Rio de Janeiro, in view of the limited access to reading, throughout the period of isolation consequence of the pandemic; it is also necessary to implement daily reading practices, inserted in the school curriculum, ensuring the diversity and aesthetic quality of the works in the collection; in addition to valuing the role of teachers who have a significant influence on the development of students' taste for reading.

Keywords: School. Literary Literacy. Reading Strategies. Reading Rooms. Reader Training.

Introdução

Parece haver consenso de que a leitura literária na escola desempenha um papel fundamental e estratégico no processo de aprendizagem dos educandos e promove a inclusão social à medida que (com)partilha com os leitores – em formação – os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo dos tempos. Pergunta-se, entretanto, quais aspectos devem ser priorizados no cotidiano escolar para que os alunos, efetivamente, tenham acesso aos livros de literatura, e ao longo da escolaridade básica, tenham oportunidade de desenvolver suas habilidades de leitura?

A partir dessa indagação, pretende-se refletir sobre os desafios para estimular os jovens a lerem textos literários no ambiente escolar, considerando a singular complexidade que neles existe. Sabe-se que quase sempre a tarefa de oferecer o texto literário aos alunos fica a cargo do professor de língua portuguesa, mesmo ao se preconizar que a literatura faça parte da prática pedagógica de todos os docentes, esteja nos planos de aula das mais diversas áreas do conhecimento e componha um programa de leitura de obras literárias, pensado, de acordo com as especificidades de cada unidade escolar.

Nos recortes desse artigo, com a retomada integral das aulas presenciais, a análise recairá sobre a circulação da literatura na Escola Básica, especificamente no Fundamental II, segmento que abrange do 6º ao 9º ano, atentando para uma faixa etária, sabidamente, marcada pelas mudanças da puberdade e por inúmeras questões apontadas pela adolescência.

Nesse sentido, sublinham-se algumas estratégias que podem ser aplicadas e ensinadas durante o ato de ler, a fim de ensejar o desenvolvimento de habilidades fundamentais de leitura. Como fundamentação teórica deste estudo, toma-se por base a perspectiva sociointerativa-cognitivista da leitura, pesquisada por Solé (1998) e Tedesco (2012; 2013). Ainda

recorrendo aos textos teóricos, o conceito de letramento literário será entendido a partir da visão de Paulino e Cosson (2009; 2020; 2021), que postulam a apropriação da leitura e da escrita como prática social.

Busca-se apresentar a Sala de Leitura², espaço de leitura de todas as escolas da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, como lócus privilegiado para as práticas de leitura na escola, contemplando a interação entre leitor, texto, contexto e mediador de leitura. Defende-se a ideia de que a Sala de Leitura é um equipamento potencialmente promotor de redes interdisciplinares no ambiente escolar, no qual a experiência leitora se constrói nas leituras individuais, nos círculos e nos clubes de leitura, nos empréstimos de livros que os estudantes podem levar para casa, nas atividades com múltiplas linguagens, nas rodas de conversas que extrapolam o previsto no planejamento do professor.

Concepção de leitura e de letramento literário

Ler e escrever são competências muito valorizadas em nossa sociedade, já que vivemos imersos em uma cultura letrada. Nos documentos oficiais, as diretrizes e as

2 Neste trabalho, o termo Sala de Leitura será utilizado em conformidade com a denominação dos espaços de leitura das escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro.

orientações educacionais privilegiam a leitura e a escrita como atividades primordiais a serem desenvolvidas na e pela escola. As inúmeras ações de incentivo à leitura se multiplicam dentro e fora do ambiente escolar, frequentemente, com a intenção de diminuir o analfabetismo e a dificuldade de ler e de compreender o que está escrito. Sabe-se, no entanto, que os índices brasileiros do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) mostram uma defasagem entre o que os estudantes sabem e o que é avaliado em termos de proficiência de leitura em todos os níveis da escolaridade básica.

Observa-se, também, uma significativa produção acadêmica sobre as diversas questões relacionadas ao processo de leitura e escrita, perpassando pelos campos da Letras e da Educação e, nessa direção, as investigações de Cagliari (1992), Kleiman (2000) e Soares (2007) compõem uma importante fonte de pesquisa para este trabalho. Essa produção acadêmica expõe condições necessárias para o desenvolvimento da capacidade de leitura dos estudantes, incluindo, com evidências, a etapa de alfabetização. Um ponto essencial neste quadro teórico é o entendimento que saber ler vai muito além da decodificação. Além disso, não podemos, nesse processo de aprendizagem, deixar de

considerar o texto como elemento central do processo, o que implica em contextualização, abrangendo o espectro do texto não literário ao literário em suas múltiplas e infindáveis manifestações. Atendendo às limitações deste estudo, tomaremos como base teórica a concepção sociointerativa da leitura, defendida por Isabel Solé. A autora aponta uma síntese de seus estudos sobre alguns modelos que propõem uma explicação para o processo da leitura.

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Nessa formulação, a leitura é vista como um processo complexo que compreende desde a decodificação e a compreensão da mensagem mais explícita do texto até a capacidade do leitor de fazer inferências e criar hipóteses, relacionando-as com o seu próprio repertório. No entanto,

no campo do ensino, a aquisição de uma proficiência leitora está associada a um conjunto de ações pedagógicas que se estendem desde a formação literária continuada do corpo docente até as discussões sobre as estratégias de leitura, utilizadas em sala de aula, os debates sobre qual o papel ocupado pela leitura na escola e em que eixo se situa no currículo de cada unidade escolar.

As diversas reflexões sobre essas questões convergem para o principal objetivo do ensino da leitura nas escolas: a formação de leitores proficientes, o que significa dizer: estudantes com autonomia para a leitura de diferentes gêneros textuais, com toda a sorte de finalidades e de intenções de dizer. Para tanto, afirma-se que o acionamento de estratégias leitoras pode garantir a autonomia dos alunos, assunto amplamente abordado por Solé em seu livro *Estratégias de leitura*. Segundo a autora, a meta da escola é formar leitores que sejam capazes de

interrogar-se sobre a sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...]. (SOLÉ, 1998, p. 72)

Todas essas capacidades enumeradas por Solé encontram eco na concepção de que a leitura é uma atividade social, uma prática que envolve interação e compartilhamento de ideias, assim, ela não pode se resumir às fichas de leitura descontextualizadas ou aos desdobramentos que preveem somente um desenho sobre a interpretação do texto, ou às “leituras seguidas por questionários com perguntas que somente mobilizam o aluno para procurar respostas prontas no texto. Ler é muito mais do que apontar o que está explícito no texto” (TEDESCO, 2012, p. 11).

Junto a essa concepção, este artigo apoia-se, também, no conceito de letramento literário, que, embora não tenha encontrado uma definição consensual entre os pesquisadores, apresenta-se, neste trabalho, como aporte teórico para iluminar a questão da leitura literária na escola. Em seus estudos, Paulino e Cosson compreendem o letramento literário “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), sinalizando a possibilidade de o leitor tomar para si o texto literário, apoderando-se dele, para depois ressignificá-lo a partir de suas vivências, num movimento contínuo e formador que se prolonga pela vida.

Considerar o letramento literário um processo significa tomá-lo como um estado

permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67)

Nesse encaminhamento, o conceito de letramento literário aponta para um conjunto amplo de práticas consistentes e contínuas para a implementação de um programa de leitura nas escolas que contemple a organização e a escolha do acervo, o acesso democrático à Sala de Leitura com garantias quanto à sua integralidade de funcionamento, a maior articulação entre a Sala de Leitura e a sala de aula, a circulação e o uso dos vários suportes de leitura e a interlocução entre texto-aluno-professor, atentando para o papel da mediação de leitura nas escolas.

Percurso metodológico da pesquisa

A crise sanitária que assolou o mundo causada pela pandemia por Covid-19, no biênio 2020/2021, expôs rachaduras em diversos setores e aprofundou as desigualdades também na Educação brasileira. É sabido, publicamente, sobre as dificuldades enfrentadas pelas

escolas na organização do ano letivo no período em que houve o isolamento social. As dificuldades foram, sem dúvida, para todas as escolas, públicas e privadas, visto que fomos compelidos a uma prática didática que inclui as novas tecnologias.

Dois problemas se revelaram a partir desta situação: de um lado, o limitado acesso a essas tecnologias pelos estudantes e por suas famílias; de outro, a falta de autonomia dos estudantes para o uso das mídias digitais, incluindo a inabilidade de leitura diante dos novos suportes. Isto ocorreu de forma diferente entre o público e o privado, já que os problemas estruturais das escolas públicas foram potencializados pela precariedade da conectividade em suas redes. Em audiência pública, a Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia, ligada à Comissão de Educação (CE), apontou a necessidade de investimento sobre a inclusão digital nas escolas públicas brasileiras.

Secretário-substituto de Telecomunicações do Ministério das Comunicações, Pedro Lucas Araújo reconheceu que a conexão gratuita proporcionada pelo Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE), por obrigação contratual assumida pelas operadoras de telefonia, está muito abaixo do ideal: em 68% das escolas públicas, a velocidade média de download é de apenas 2 a 5 Mbps (megabits por segundo). Uma conexão de 5

Mbps é considerada o mínimo indispensável para streaming de filmes, por exemplo. – O PBLE envelheceu mal, mas ainda assim é um programa com muita abrangência. Tem uma velocidade defasada, mas continua sendo a única conectividade de algumas escolas – explicou. (SENADO NOTÍCIAS, 2022)

O retorno ao ensino presencial foi iniciado gradualmente no ano de 2021, mas, ao longo de 2022, realizou-se a busca ativa de alunos que evadiram da escola porque, em muitos casos, necessitaram complementar a renda em casa, alguns deixaram seus estados natais para viverem com parentes e, outros, simplesmente, perderam as parcas perspectivas de ascensão social, ensejadas pelos estudos.

Seguindo uma orientação qualitativa e uma abordagem interpretativa, este artigo discute os desafios enfrentados pela escola pública para garantir o acesso da leitura literária aos alunos, a partir das respostas a um inquérito por questionário aplicado em duas escolas da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, por ocasião do retorno às aulas, no início do período letivo de 2022.

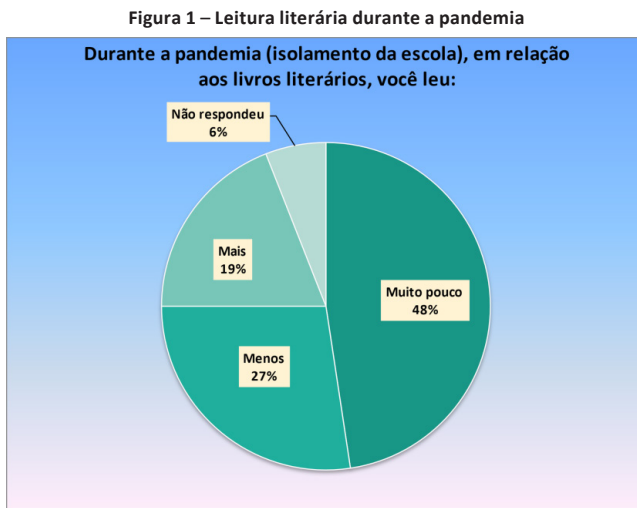
Para tanto, este questionário é composto por 19 questões, tendo sido respondido por 84 estudantes do 6º ano de escolaridade, com ênfase na relação deles com o texto literário e com a Sala de Leitura da escola. Os alunos

compõem o corpo discente de duas escolas municipais, localizadas nas zonas sul e norte da cidade do Rio de Janeiro e têm entre 10 e 13 anos. Vale sinalizar que a aplicação do referido questionário foi realizada por professores especialistas, em seus respectivos tempos de aula, com a orientação da leitura dos itens, junto aos participantes, a fim de dirimir dúvidas no processo de resposta ao solicitado, com o evidente cuidado de não lhes influenciar nas respostas a serem dadas.

Para a discussão pretendida, destacamos 4 (quatro) perguntas e utilizamos como critérios de escolha aquelas que pudessem indicar a frequência da leitura literária dos alunos durante a pandemia, a relação deles com as atividades desenvolvidas na Sala de Leitura e a composição dos acervos, além da influência dos professores na formação do hábito pela leitura. Numa abordagem quantitativa, os dados, por amostragem, foram computados por meio de estatística simples, apresentados em gráficos elaborados pelas autoras. Em perspectiva qualitativa, para cada gráfico, propomos reflexões a partir das bases teóricas referidas na introdução deste trabalho, com vistas a verificar qual a função das Salas de Leitura nas escolas.

O que dizem os alunos? – A coleta dos dados

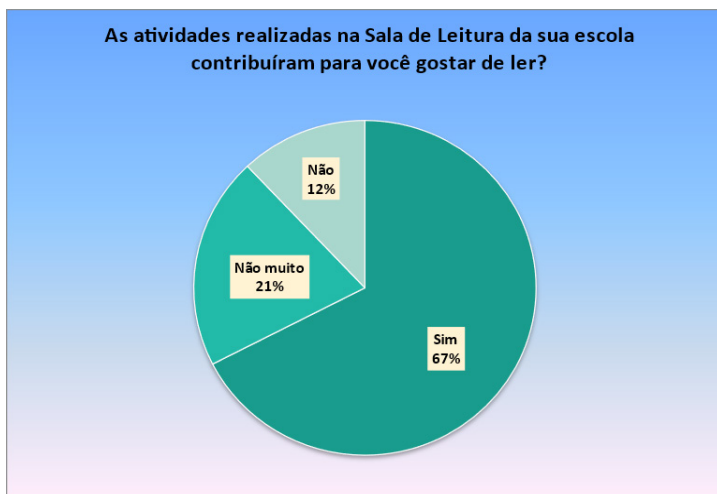
Perguntados sobre a frequência com que leram livros de literatura durante a pandemia, apenas 19% dos alunos disseram ter lido mais durante o tempo em que estiveram fora da escola (figura 1), e 75% afirmaram ter lido muito pouco ou menos. Sobre os motivos deste distanciamento em relação à leitura, os estudantes revelaram que, além da ausência de livros literários em casa, não gostam de ler e preferem os jogos eletrônicos, constatações que, em muitos casos, remontam ao período anterior à pandemia, pois observa-se, diariamente, que a leitura literária acontece quase exclusivamente na escola, sendo esta, às vezes, o único espaço responsável pelo empréstimo de livros, indicações de leituras e mediação do texto literário.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No próximo gráfico (figura 2), a ilustração nos permite pensar sobre como as atividades na Sala de Leitura contribuem para a formação do gosto dos educandos pela leitura. Dos registros coletados, 67% dos alunos responderam positivamente sobre as atividades realizadas pela Sala de Leitura e boa parte deles justificou suas escolhas afirmando este ser “um lugar divertido” e que “ensina a ler”, opinião corroborada pela perspectiva de que o texto literário seja ensinado nas escolas de maneira a valorizar “apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona de uma forma singular – literária – de construção de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68).

Figura 2 – Atividades desenvolvidas na Sala de Leitura



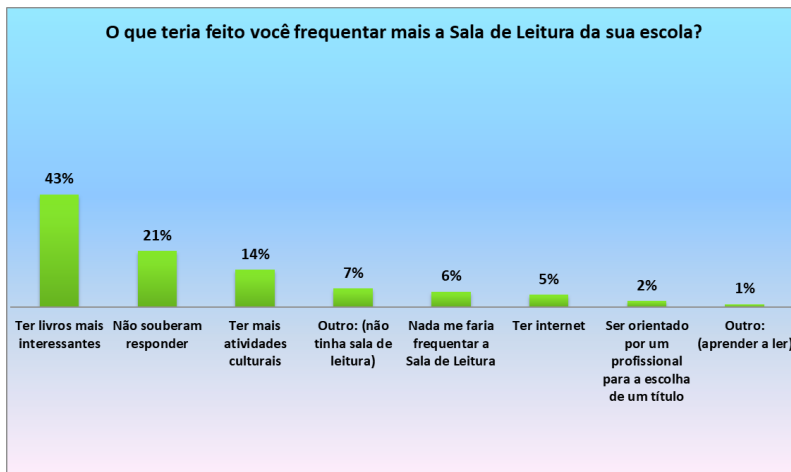
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ainda objetivando coletar dados sobre o que mais teria feito o aluno frequentar a Sala de Leitura de sua escola de origem, ou seja, onde ele teria estudado até o 5º ano, a opção de ter livros mais interessantes foi a escolhida por 43% dos informantes (figura 3), fato que talvez encontre resposta na mudança de interesse por temáticas muito influenciadas pelas séries de TV e por livros que ganharam versões cinematográficas. Nesta recolha, terror, mistério e aventura lideram a lista dos assuntos que os estudantes mais gostam de ler.

Para efeito de comparação, observam-se as respostas coletadas, em 2019, pela 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil³, sobre o tópico Bibliotecas – percepção e uso, destacando a pergunta: o que faria frequentar mais a biblioteca? (entre aqueles que costumam frequentar a biblioteca às vezes ou raramente), 26% disseram “ter mais livros ou títulos novos” e 20% afirmaram “ter títulos mais interessantes ou que me agradem” (FAILA, 2021, p. 314); somando estes percentuais, chegamos a 46% dos entrevistados, número que se aproxima dos 43% computados pelo questionário aplicado.

3 Em sua última edição, publicada em 2021, a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil investigou o perfil do leitor brasileiro com foco nos hábitos dos entrevistados em relação aos textos literários.

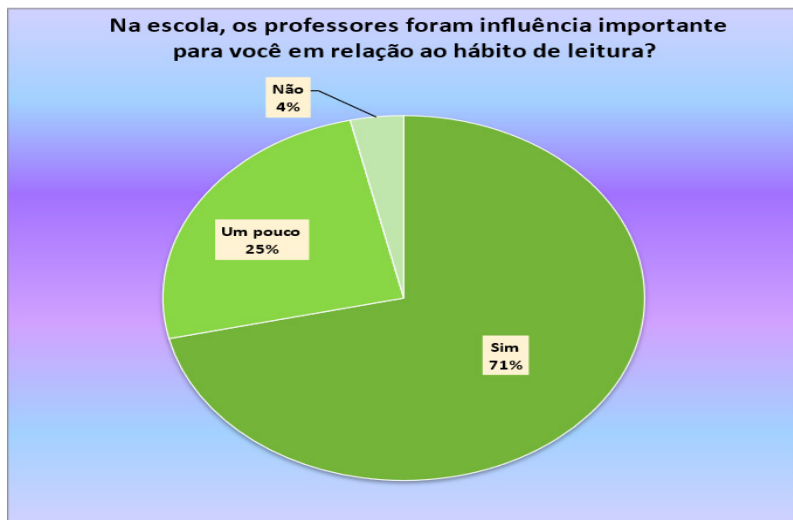
Figura 3 – Acervo mais atrativo



Fonte: Elaborado pelas autoras.

No tocante ao papel dos(as) professores(as) como promotores da leitura literária, os dados coletados pela enquête (figura 4) mostram que, de cada 10 (dez) alunos, 7 (sete) afirmam terem recebido influência positiva dos seus professores, números que reforçam a relevância desses profissionais para a formação destes leitores que, ainda, têm muitas dificuldades de acesso ao livro, visto que as bibliotecas públicas são escassas nas comunidades em que vivem, destacando-se, então, a Sala de Leitura da escola como um equipamento essencial capaz de suprir as necessidades de acesso ao acervo literário.

Figura 4 – Influência dos professores – Hábitos de leitura



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Discussão dos resultados

Os percentuais coletados reforçam a necessidade de garantir maior frequência dos estudantes à Sala de Leitura, além de elaborar e de implementar práticas diárias de leitura inseridas no currículo escolar para que ações contínuas de letramento literário possam, efetivamente, ser desenvolvidas, tanto no âmbito da recepção dos alunos à literatura quanto na mobilização do corpo docente para as leituras compartilhadas, pois a formação de leitores proficientes na escola se constrói (pela) e (na) relação interativa entre texto, leitor e mediador. Para o alcance deste objetivo, Cosson adverte que

a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Nesse caso é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola *a leitura efetiva dos textos*, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária. (COSSON, 2021, p. 23, grifos nossos)

No foco desta investigação, confirma-se a atuação cada vez mais significativa das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Considerando a Sala de Leitura um equipamento dinâmico e, potencialmente, articulador de conhecimentos, assinala-se a relevância desse espaço como elemento essencial na construção de redes (inter) e (trans) disciplinares, numa direção que evade os portões da escola e conecta-se com o mundo externo.

Para uma abordagem qualitativa sobre o acervo das Salas de Leitura, necessita-se de uma compreensão sobre as especificidades de cada segmento de ensino e dos níveis de letramento literário de cada turma. O conjunto de materiais que compõem um equipamento de leitura deve assegurar a diversidade e a qualidade estética das obras, bem como a quantidade de livros disponíveis e a atualização dos títulos. Ter acesso à leitura literária e informativa é um direito dos alunos e cabe à comunidade escolar a garantia do pleno

funcionamento desse território. Para o autor Ezequiel Silva, esta questão associa-se, antes de tudo, a um posicionamento político do qual também compartilhamos.

A biblioteca escolar é um espaço democrático, conquistado e construído a partir do “fazer” coletivo (alunos, professores e demais grupos sociais) – sua função básica é a transmissão da herança cultural às novas gerações, de modo que elas tenham condições de reapropriar-se do passado, enfrentar os desafios do presente e projetar-se no futuro. (SILVA, 2009, p. 197)

A propósito, vale salientar que a Sala de Leitura e a Biblioteca Escolar perdem a sua sacralidade e sua opacidade quando propõem uma interlocução com a sala de aula, justo na realização de um trabalho de parcerias literárias entre os professores, primeiro grupo a ser afetado pela perspectiva de construir uma comunidade de leitores.

Um outro aspecto importante a mencionar nesta análise refere-se à gradual mudança de status da literatura infantojuvenil na escola, ocorrida nas primeiras décadas do século XXI, produção estética que se afasta cada vez mais do seu uso pedagogizante e moralista para dar lugar a “sua função formadora, que não se confunde com uma missão pedagógica” (ZILBERMAN, 2003, p. 29). Embora as fichas de leitura classificatórias e a utilização do texto literário como

pretexto para as categorizações gramaticais ainda circulem pelos bancos escolares, é possível observar um reposicionamento do ensino da literatura para crianças e jovens, sobretudo, guiado pela atuação de docentes que vêm transformando os espaços de leitura em polos irradiadores de cultura.

Estratégias de leitura – Busca concreta da formação do leitor proficiente

Nos limites deste artigo, pretende-se, também, definir o que são estratégias de leitura e como elas atuam, quando aplicadas na mediação de um texto na escola. Partindo da premissa de que toda atividade de leitura é uma prática social e é carregada de intencionalidades, apoia-se na perspectiva de que as estratégias:

São procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. (SOLÉ, 1998, p. 69-70)

A utilização das estratégias de leitura em sala de aula possibilita ao mediador refletir sobre a sua prática, de forma a manejar as opções mais adequadas para o êxito que se espera ao final da leitura de um texto ou livro. São escolhas que permitem uma reavaliação do processo a cada encontro promovido em prol da leitura compartilhada.

Para tanto, recorre-se ao conceito de leitura e ao ensino de estratégias de leitura, na perspectiva da (meta)cognição, a fim de instrumentalizar os estudantes para a compreensão da grande variedade de gêneros que terão contato ao longo da vida dentro e fora da escola. Pelo viés da metacognição, os modos de ler são explicitados aos leitores, de forma que o mediador sinaliza e explica cada etapa da experiência leitora para afetar aquele que lê, contribuindo para a formação de um leitor ativo e reflexivo, desenvolvendo, sobretudo, as

capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionadas à metacognição – capacidade de conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre a nossa atuação, de planejá-la – e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. (SOLÉ, 1998, p. 69)

Nesse sentido, o professor tem diante de si o “jogo da leitura” e precisa ensinar aos alunos como mover as peças desse tabuleiro de forma que, ao final, todos os participantes alcancem a linha de chegada. A proficiência da atividade leitora está ancorada em leitores que atribuem sentido ao que leem, criando relações e conexões com suas próprias vivências e com as do mundo externo, além de saberem aplicar, em outros momentos, as estratégias de leitura nos mais diversos textos. Sobre esta questão, Girotto e Souza afirmam que:

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, *a atribuição consciente de significados ao texto* faz parte do movimento de formar leitor autônomo. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 51, grifos nossos)

Nessa abordagem, prioriza-se a leitura literária no formato de círculo de leitura, cujo maior objetivo é alcançar o desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes. Para tanto, essa atividade de leitura exige dos professores um conhecimento do universo literário destinado às crianças e aos jovens leitores. Tomando por base a atividade de ler em círculo como “uma das maneiras privilegiadas de uma comunidade de leitores se constituir explicitamente” (COSSON, 2020, p. 137), pontuam-se, a seguir, algumas estratégias de leitura que podem orientar o compartilhamento de textos na escola.

Dar acesso à grande variedade de gêneros textuais no ambiente escolar e fazer com que essa variedade,

efetivamente, circule constitui-se em uma estratégia significativa, em nível macroestrutural, referindo-se, especialmente, à democratização da leitura e à ampliação do repertório cultural dos alunos. De acordo com Tedesco,

cada gênero discursivo pressupõe uma determinada estratégia de leitura, de acordo com a sua finalidade e com o propósito do produtor do texto. [...] O leitor proficiente é aquele que consegue fazer uso adequado das estratégias discursivas, guiando-se, principalmente, pelos sentidos. Precisa reconhecer as pistas linguísticas que o texto oferece. (TEDESCO, 2012, p. 235)

Na defesa desta ação, cabe à escola oportunizar a experiência humana e singular que é ler, bem como a apropriação dos bens culturais produzidos ao longo da nossa existência para, a partir deles, reelaborar e ressignificar a própria realidade. Tão relevante quanto valorizar a diversidade de gêneros na escola é enaltecer os conhecimentos prévios do leitor, ativados durante o ato de ler, estratégia tão básica e sabida quanto frágil no cotidiano escolar em que, por diversas razões, a aula acontece no formato expositivo, muitas vezes sem a escuta e a contribuição dos estudantes. Sobre a relevância do espaço de interação e das trocas que a prática leitora promove, encontramos respaldo nesta afirmação:

A leitura envolve seguir as pistas que o texto dá e ir elaborando hipóteses, reelaborando-as e corrigindo até a construção de sentidos. Esse movimento é um diálogo leitor-texto, em que são ativados os conhecimentos desse leitor, instigado a trazer tudo de si para o jogo que é a aventura de ler. Assim, um princípio básico de qualquer prática de leitura deve ser: promover o diálogo leitor-texto. (TEDESCO, 2013, p. 11)

Para simularmos um contexto de ensino, teremos em mente o funcionamento de um círculo de leitura com a utilização de uma mesma obra literária para cada aluno, numa turma de Ensino Fundamental II, sendo lida semanalmente com a mediação de um professor especialista e de um professor de Sala de Leitura.

A preparação dos círculos de leitura requer dos mediadores um planejamento atento sobre os objetivos da leitura, seguido de uma escolha criteriosa da obra, considerando a quantidade de títulos disponíveis no acervo e o interesse dos alunos em relação à temática, além da motivação para aquela atividade. Uma vez selecionado, o livro deve ser manuseado, folheado, e até cheirado... É aquele momento inicial, de apresentação do livro como objeto produzido, escrito por alguém, ilustrado por um artista e editorado por uma equipe.

Depois dessas etapas, indica-se lançar para a turma perguntas e hipóteses a partir dos elementos textuais e visuais que compõem a capa e a contracapa. As respostas serão confirmadas ou não, aos poucos, ao longo da leitura, porém, aguçar no grupo a formulação de questões, talvez, seja o mais essencial nessa busca de um leitor menos passivo e apenas ouvinte da leitura.

Quando a leitura do texto em voz alta está para começar, efetivamente, é comum perceber um certo incômodo por parte dos alunos, as mãos parecem tremer, a movimentação nas cadeiras é grande e as perguntas mais célebres surgem: é obrigatório ler, vale nota para o bimestre, perde ponto se não ler? Ainda, observa-se que a obrigatoriedade de ler está atrelada às punições e à diminuição da nota final, quando a leitura deve ser uma prática cotidiana e significativa, livre de sanções e de técnicas mecanicistas que não valorizam a estética da obra literária e não oportunizam o processo de interação entre o texto e o leitor.

É preciso ter em mente que ler em voz alta é uma tarefa muito difícil para a maioria dos estudantes, pois exige do leitor ações simultâneas como o respeito às pontuações e a sua consequente entonação, a compreensão do texto em seu sentido mais amplo, além das questões emocionais

envolvidas como, por exemplo, a timidez e a insegurança em torno da pronúncia de certas palavras. Então, torna-se fundamental propor uma leitura silenciosa e individual, antes que os alunos leiam em voz alta, para que cada participante se familiarize com a narrativa e possa apreender o enredo da história. Sobre essa questão, a pesquisa de Isabel Solé constata que

se trata de compreender um texto, o aluno deve ter a oportunidade de lê-lo como essa finalidade; neste caso, deve haver uma leitura individual, silenciosa, permitindo que o leitor siga seu ritmo, para atingir o objetivo “compreensão”. Não se pode esperar que a atenção dos alunos (especialmente nas etapas iniciais de aprendizagem da leitura) possa distribuir-se da mesma maneira entre a construção do significado e a necessidade de oralizar bem. Portanto, não parece muito razoável organizar uma atividade cuja única justificativa seja treinar a leitura em voz alta para depois querer checar o que se compreendeu. (SOLÉ, 1998, p. 99)

Uma vez direcionada à oralização do texto, num contexto em que o aluno esteja consciente sobre a importância da leitura compartilhada em voz alta, sem perder de vista a compreensão, as estratégias recaem na capacidade do mediador de sinalizar junto ao grupo quais são as informações mais relevantes daquele capítulo e quais ocupam o nível

secundário, sempre considerando os conhecimentos prévios dos leitores.

No decorrer da leitura, é preciso ensinar a suspeitar, a levantar hipóteses a partir das pistas textuais presentes na trama linguística da narrativa. Levar a pensar, por exemplo, sobre a adjetivação dos personagens ou a atribuição de verbos para caracterizar determinado protagonista ou rival é uma ação estratégica para que a leitura passe de um nível mais elementar e preocupado com a decodificação, apenas, para a possibilidade de se fazerem inferências e completarem as lacunas de um texto. Chegar à discussão sobre as hipóteses levantadas no início do processo, confirmando-as ou não, reformulando-as para novas construções de sentidos, é, sem dúvida, alcançar a proficiência leitora, porque

tornar o aluno um leitor proficiente é dar a ele ferramentas linguísticas necessárias, para que ele seja capaz de desvendar segredos na observação dos dados concretos da superfície textual, para que possa chegar à compreensão dos significados mais abstratos que se constituem na verdadeira unidade e organização do texto, pois apresentam, no nível do não dito, o efetivo *querer dizer* do produtor. Este é o desafio. (TEDESCO, 2012, p. 242)

Considerações finais

As reflexões tratadas até aqui realçam alguns desafios da escola pública acerca do acesso aos livros de literatura, durante o período de isolamento social e de retorno às aulas presenciais, e reiteram o caminho percorrido diariamente por professores leitores que influenciam positivamente no gosto pela leitura dos alunos, sustentando a ideia de que a escola é um espaço de múltiplas interações sociais, promotora do letramento literário com vistas a criar uma comunidade de leitores.

Diante da necessidade de uma reorganização dos processos de aprendizagem para mitigar os impactos da pandemia, os esforços concentram-se na reestruturação curricular com priorização de habilidades e de conteúdos, na maior capacitação dos profissionais de ensino e na urgente adequação ou ampliação da infraestrutura física das escolas.

A despeito de qualquer movimento pedagógico que se deva fazer, defende-se, fortemente, que a leitura do texto paradidático deve atravessar os planos de aula de todos os professores e estar na base do Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar, constituindo-se em um programa de leitura construído e reavaliado continuamente. É necessário tornar consciente o ensino das estratégias de leitura na escola

como uma ação metodológica, que exige planejamento e organização do professor-mediador em todas as etapas do processo de leitura.

O letramento literário aponta para um conjunto de práticas sociais desenvolvidas entorno de textos escritos que habilitam o usuário da língua a participar ativamente em suas comunidades, ora modificando, ora influenciando as decisões coletivas. Assim, compreende-se que o letramento literário assume o seu caráter social antes mesmo de intitular um projeto escolar com culminância previamente marcada, já que se trata de uma construção criteriosa desde a seleção da obra até a apropriação do texto por todos os leitores.

Compreender as tramas textuais não é tarefa simples, no entanto, quando nos debruçamos sobre o livro e, efetivamente, damos a ler, ativamos pensamento e linguagem, abrimos trilhas para alunos-leitores menos passivos e mais emancipados, re-formamos professores-mediadores que a cada leitura retroalimentam seu repertório e refinam sua cultura literária.

Desse modo, a meta pela proficiência leitora dos estudantes se constrói no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas que disponibilizam oportunidades e espaços da escola para que o letramento literário se realize. É

comum nos depararmos com uma grade curricular extensa e organizada por novas disciplinas atreladas ao mercado de trabalho, mas com escasso tempo destinado ao ensino da literatura e das estratégias de leitura.

Nessa direção, ilumina-se a relevância das Salas de Leituras como território estratégico de fomento às atividades de leitura para um público que, em muitas situações, encontra-se em vulnerabilidade social e econômica, tornando a escola responsável pela garantia de acesso a este equipamento cultural. Tomando a imagem de uma grande teia, nos vemos conectados pelas histórias que lemos, ouvimos e escrevemos, reconhecidos e pertencentes a um grupo de leitores que se constitui leitura após a leitura, leitura após leitura... até o infinito da formação de um leitor proficiente, capaz de entender o dizer do outro. Há muito o que podemos fazer na escola.

Referências

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2020.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2021.
- FAILA, Zoara (Org.). *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2021. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao->

de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao//. Acesso em: 20 jan. 2022.

GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In: SOUZA, Renata Junqueira et al. Ler e compreender: estratégias de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In: ROSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 61-79, 2009.

SENADO NOTÍCIAS. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/06/27/conectividade-das-escolas-publicas-esta-muito-aquem-do-ideal-conclui-subcomissao>. Acesso em: 4 jan. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Biblioteca escolar: da gênese à gestão. *In: ROSING, Tânia M. K.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, p. 187-202, 2009.

SOARES, Magda B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEDESCO, Maria Teresa Vilardo Abreu. Competências e habilidades para leitura na perspectiva do(s) letramento(s). *In: SIMÕES, Darcília (Org.). Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*. São Paulo: Factash, p. 231-245, 2012.

TEDESCO, Maria Teresa Villardo Abreu. *Leitura, Escrita e análise linguística: alguns pressupostos teórico-metodológicos*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2013. Disponível em: <https://onedrive.live.com/?cid=09A0409FEB089278&id=9A0409FEB089278%21262&parId=9A0409FEB089278%21731&o=OneUp&v=2>. Acesso em: 10 jan. 2022.

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

Anexo (Questionário aplicado)

Pesquisa sobre hábitos de leitura – Fundamental II

Ano: 2022 – Período da coleta: março/abril

Considera-se livro literário* aquele que apresenta uma narrativa ficcional (conto, romance, crônica) ou poesia, uma leitura de literatura. Não são os livros didáticos (matérias da escola).

As primeiras leituras...

1. Alguém lia para você antes de você aprender a ler?

() Sim, quem? _____ () Não () Não me lembro

2. Qual era a sua história favorita quando pequeno (a)?

3. Tem algum personagem marcante com quem você se identificou? () Sim, qual? _____ () Não

4. Você tinha contato com livros na sua infância? () Sim () Não

5. Você via seus pais (responsáveis) lendo? () Sim () Não () Às vezes

Leitura na escola (CONSIDERE A ESCOLA ANTERIOR PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES 6, 7, 8, 9 e 10).

6. Na escola, os professores foram influência importante para você em relação ao hábito de leitura? () Sim () Não () Um pouco

7. Você costumava frequentar a Sala de Leitura da sua escola? () Sim () Não

() Às vezes. Por quê? _____

8. As atividades realizadas na Sala de Leitura da sua escola contribuíram para você gostar de ler?

() Sim () Não () Não muito. Por quê? _____

9. O que teria feito você frequentar mais a Sala de Leitura da sua escola? (Marque **apenas uma** resposta.)

() Ter livros mais interessantes.

() Ter mais atividades culturais.

() Ser orientado por um profissional para a escolha de um título.

() Ter internet.

() Nada me faria frequentar a Sala de Leitura.

() Outro: _____

10. Quando um professor lia um texto **junto com a turma**, você: (Marque **apenas uma** resposta.)

Compreendia melhor o texto e as ilustrações.

Não percebia nenhuma diferença.

Ficava mais confuso e gostava de ler sozinho.

A sua relação com a leitura

11. Preferência(s) de livro literário*: (Você pode **marcar mais de uma** opção.)

Livro em série Gibi Poesia Narrativa em quadrinho

Crônica Conto Biografia Diário Romances

Outro: _____

12. Sobre o que você mais gosta de ler (**assunto**)? (Você pode **marcar mais de uma** opção.)

Terror e Mistério Aventura Contos de Fadas

Mitologia/Lendas Ficção Científica Histórias de

relacionamento/amor Histórias de superação Outro:

13. Durante a pandemia (**isolamento da escola**), em relação aos livros literários*, você leu:

Mais Menos Muito pouco. Qual o motivo?

14. Você tem acesso à internet em sua casa? Sim Não

15. Você já leu algum livro literário* em formato digital (livros no celular, computador, tablet, Kindle...)? () Sim () Não () Nunca ouvi falar.

16. Em seu tempo livre, você se dedica à leitura de livro literário*: () Muito

() Pouco () Nunca

17. O que **mais** você gosta de fazer no seu tempo livre?

18. Qual a **principal motivação** para você ler um livro? (Marque apenas uma resposta)

() Gosto pela leitura.

() Exigência da escola.

() Maior aprendizado e conhecimento.

() Para distração (entretenimento).

Outra: -----

19. Você percebe dificuldades para ler? (você pode **marcar mais de uma opção**)

() Pouca concentração.

() Lê muito devagar.

() Compreende pouco o que lê.

() Enxerga pouco, tem alguma limitação física para ler.

() Falta de tempo (ajuda em casa ou trabalha).

() Não tem dificuldade nenhuma.

Obrigada pelas suas respostas!

Angélica Monteiro

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, 2011.

Investigadora Auxiliar e Professora da Universidade do Porto.

Pesquisadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Lattes: <https://www.cientiavitae.pt/portal/161E-E43A-6E36>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

E-mail: armonteiro@fpce.up.pt

Jenny Iglesias Polydoro Fernandez

Doutoranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Estudos de Literatura, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Mestre em Letras, Estudos de Literatura, Literatura Brasileira e Teorias da Literatura, pela Universidade Federal Fluminense, 2004.

Professora da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Membro do Grupo de Pesquisa EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas, junto ao Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq, e do Núcleo de Estudos em Literatura InfantoJuvenil da UERJ (NELIJ-UERJ).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6298871646218921>

ORCID Id: <http://orcid.org/0000-0003-3018-8422>

E-mail: jpolyf@gmail.com

Maria Teresa Tedesco

Pós- Doutora em Linguística, pela Universidade de Colônia, Alemanha.

Professora Titular de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Vice-Líder o grupo de pesquisa SELEPROT; Vice- Líder do Grupo de Pesquisa INTEGRA; Vice-Coordenadora do grupo de pesquisa EAPLA, Grupo Filiado À ANPOLL.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0395940520777127>

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-6130-9517>

E-mail: teresatedesco@uol.com.br