

## LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS LEITORAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

*READING THE LITERARY TEXT AT SCHOOL: READING EXPERIENCES IN THE  
CONSTRUCTION OF MEANING*

**Maria Isaura Rodrigues Pinto<sup>1</sup>, Christianne Teixeira da Matta Godoy<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, RJ, Brasil  
m.isaura27@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-1574-4574>

<sup>2</sup> Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), Rio de Janeiro, RJ, Brasil  
tiannedamattagodoy@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0002-1825-0097>

Recebido em 15 fev. 2020  
Aceito em 17 abr. 2020

**Resumo:** A concepção de leitura adotada nesta pesquisa é a de leitura como espaço de construção de sentido, em que interagem autor-texto-leitor por meio de estratégias discursivas (KOCH, 2002). Tendo em vista essa premissa e visando contemplar a natureza humanizadora da literatura (CANDIDO, 2017), o estudo buscou, em favor da ampliação da competência leitora dos alunos, promover na turma 901, do CIEP Brizolão 239 Professora Elza Vianna Fialho, um ensino de leitura literária que, assentado numa proposta dialógica, levasse o leitor a adotar uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2011) em face do texto. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, inserida no âmbito da pesquisa-ação, em que a atitude interativa do aluno-leitor em relação à leitura literária constituiu o foco central nas ações desenvolvidas no processo investigativo. O trabalho elegeu, como percurso didático para alcançar o objetivo a que se propõe, o modelo de sequência didática elaborado pelos pesquisadores de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 81), adaptando-o para atender às especificidades da pesquisa. Ao longo da sequência didática, foram desenvolvidas oficinas, a partir de leituras compartilhadas, que buscaram aprimorar o conhecimento do aluno quanto ao gênero conto, seu conhecimento enciclopédico e sua competência leitora. O resultado obtido demonstra que o procedimento teórico-metodológico adotado proporciona um ensino mais significativo, transformando os leitores em sujeitos de sua própria leitura.

**Palavras-chave:** Leitura literária. Construção de sentido. Interação. Humanização.

**Abstract:** The conception of reading adopted in this research is reading as a space of meaning construction, in which interact author-text-reader through discursive strategies (KOCH, 2002). Considering this premise and aiming to contemplate the humanizing nature of literature (CANDIDO, 2017), the study sought, in favor of expanding student reading competence, to promote in the 901 class, from CIEP Brizolão 239 Professor Elza Vianna Fialho, a teaching of a literary reading that, based on a dialogic proposal, led the reader to adopt a responsive attitude (BAKHTIN, 2011) in the face of the text. It is a qualitative research, inserted in the scope of action research, in which the interactive attitude of the student-reader in relation to literary reading constituted the central focus in the actions developed in the investigative process. The study chose the didactic sequence model elaborated by the researchers of Geneva, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004, p. 81), as a didactic course to reach the objective of the research, adapting it to meet its specificities. Over the didactic sequence, workshops were developed, based on shared readings, that sought to improve the student's knowledge about the genre story, his encyclopedic knowledge and his reading competence. The results show that the theoretical-methodological procedure adopted provides a more meaningful teaching, turning readers into subjects of their own reading.

**Keywords:** Literary reading. Construction of meaning. Interaction. Humanizing.

## INTRODUÇÃO

O interesse por questões relativas ao ensino da leitura na escola tem gerado a produção de inúmeras pesquisas e debates nos meios acadêmicos. Contudo, a realidade escolar brasileira, evidenciada em dados estatísticos sobre o desempenho dessa habilidade, ainda está longe do esperado por parâmetros nacionais e internacionais.

Os resultados dos testes relacionados à leitura são importantes, pois alertam para a necessidade de se trilhar caminhos mais promissores no aprimoramento dessa habilidade. Buscando atender a tais exigências, concepções de leitura compromissadas com a formação cidadã colocam em xeque uma gama de crenças sobre o ato de ler, que ora era visto como decodificação, ora como uma ferramenta para conferir se o aprendiz estava apto ou não para avançar na sua escolaridade.

Esse contexto de constante reflexão e aprendizado instiga-nos a pensar se a escola tem formado leitores que dominam as diferentes práticas de leitura que a sociedade demanda cotidianamente; se a forma roteirizada e previsível de atividades de leitura, ao invés de aprimorar, mecaniza o ato de ler; se o aluno, não sendo estimulado a construir sentidos para o texto lido, ao ser colocado à prova, seja numa avaliação ou no dia a dia, estará suficientemente apto para atender às exigências de compreensão solicitadas pela leitura.

Movida para essas questões, a presente pesquisa visa, por um lado, associar a leitura a formas de ver o mundo e de experienciá-lo e, por outro, abraçar a leitura do texto literário, não como a única capaz de proporcionar a construção e a negociação de sentidos, mas como extremamente estimuladora do potencial criativo e crítico dos alunos, devido a sua peculiaridade plurissignificativa que possibilita o acesso a uma experiência sensível e a um conhecimento simbólico que não é facilmente proporcionado por outro tipo de leitura. Sob esse prisma, a prática de leitura eleita nesta investigação baseia-se no entendimento de que a literatura não é apenas uma disciplina a ser ensinada, mas uma forma de produção estética a ser apreciada, que mobiliza a sensibilidade, a criatividade, a reflexão e o conhecimento do mundo a nossa volta.

Partindo dessa premissa, este estudo se propõe a uma reflexão acerca da sala de aula como um espaço de experiências com o literário capaz de promover uma atitude responsiva (BAKHTIN, 2011) do aluno-leitor perante o texto, que o leve a perceber a leitura como um lugar privilegiado para o encontro com sua criatividade e criticidade, além do encontro com o outro, ou seja, um ambiente propício também à intersubjetividade.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino, CIEP Brizolão 239 Professora Elza Vianna Fialho, localizada no bairro de Monjolos, no município de São Gonçalo, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, no ano de 2018. Nesse contexto escolar, nossa abordagem se ancorou na possibilidade de aprofundar a relação do estudante com a leitura literária realizada na escola a fim de aperfeiçoar a sua compreensão leitora e, desse modo, levá-lo a desfrutar, direta e indiretamente, dessa atividade também fora do espaço escolar. Contudo, entendemos que uma mudança significativa no desempenho da leitura e no apreço dos alunos pela leitura literária no espaço escolar só poderá ocorrer através de atividades planejadas, capazes de envolvê-los e, também, desenvolver neles capacidades essenciais à proficiência leitora.

Para alicerçar os passos propostos, trabalhamos na turma o gênero textual conto, não somente por ser uma narrativa de curta extensão, mas, principalmente, pelo seu potencial simbólico e transformador, pela sua capacidade de promover empatia através das experiências das personagens, o que pode levar à descoberta de mundos incríveis e diversos, proporcionando ao leitor uma nova visão de si mesmo e da realidade que o cerca.

As atividades de leitura com o gênero conto realizaram-se no interior de uma sequência didática, que se valeu de algumas das características da metodologia indicada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o estudo de gêneros.

A fundamentação teórica, na qual se ancorou o trabalho, articulou a concepção enunciativa-discursiva de Mikhail Bakhtin (2011), no que diz respeito à noção de língua e de gênero do discurso; aos estudos de Koch e Elias (2013) relativos à leitura, enquanto processo de interação e de produção de sentidos, e aos pressupostos de outros autores que mantêm sintonia com o pensamento dos pesquisadores mencionados. Na proposta de contemplar a leitura literária sob o viés humanizador, respaldamo-nos nos princípios de Candido (2017) e de vários autores

que, na mesma trilha, destacam como função essencial da literatura o papel de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

Esperamos que esta pesquisa, ao compartilhar nossas experiências e reflexões sobre a leitura literária na escola, seja inspiração e estímulo a outros professores e professoras que buscam transformar a sala de aula em um ambiente propício para que a função humanizadora da literatura seja experienciada em sua potencialidade.

Convém ainda esclarecer que este artigo é um desdobramento da dissertação – *A leitura literária na escola: impasses e perspectivas* – elaborada por Christianne Teixeira da Matta Godoy (2019)<sup>1</sup> no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, sob a orientação de Maria Isaura Rodrigues Pinto, professora do corpo permanente do programa.

## 1 LINGUAGEM: PRÁTICA DE (INTER)AÇÃO

A concepção de língua/linguagem enquanto interação e o entendimento de que a escola desempenha papel decisivo na formação do sujeito para o exercício da cidadania precisam fundamentar os procedimentos que embasam as práticas de leitura em sala de aula. Enquanto a concepção de língua estiver ligada a um sistema abstrato, monológico e descontextualizado, os resultados obtidos serão, conforme afirma Antunes (2009, p. 34) “o declínio da fluência verbal, da compreensão e da elaboração de textos mais complexos e formais, da capacidade de leitura da linguagem simbólica, entre muitas outras perdas e reduções.”

O ensino de língua baseado no pressuposto de que toda linguagem é estabelecida a partir de uma demanda social, direcionada para um determinado fim, precisa ser inserido na prática docente através de atividades de leitura que promovam construções de sentido que levem em consideração os saberes prévios dos leitores; bem como o levantamento de hipóteses que poderão ser confirmadas ou não, mas nunca dispensadas, pois demonstrarão a compreensão de um sujeito sobre o mundo que o cerca.

---

<sup>1</sup> GODOY, C. T. da M. **A leitura literária na escola: impasses e perspectivas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

---

Sob essa perspectiva, Antunes (2009) salienta a necessidade de pensar o ensino de língua sob dois prismas. O primeiro é o funcional, uma vez que a linguagem se concretiza em determinado contexto e com um propósito comunicativo específico; e o segundo é o interativo, pois envolve, minimamente, dois sujeitos históricos, que, de maneira cooperativa, empenham-se na realização da atividade verbal.

É no âmbito dessa concepção de linguagem - uma atividade interacional, realizada por sujeitos históricos a fim de atender a demandas socialmente requisitadas – que ancoramos a proposta desta pesquisa. Sendo assim, prioriza-se um ensino de língua, voltado para as necessidades linguísticas socialmente exigidas, que considera a leitura como negociação de sentido aberta à diversidade de respostas e centrada na interação leitor-texto-autor. Para tanto, faz-se necessário considerar língua em uso, concretizada em textos que pertencem a gêneros textuais.

Em *Estética da Criação Verbal*, no capítulo específico “Os gêneros do discurso”, Bakhtin chama a atenção para o fato de a língua se realizar através de gêneros:

[...] o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, 2011, p. 264-265)

Bakhtin (2011) define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. Ele explica que os inúmeros e heterogêneos repertórios de gêneros textuais concretizam-se nas mais diversas atividades humanas, desde o diálogo do cotidiano até as mais formais manifestações científicas.

Na esteira de Bakhtin, Marcuschi diz que, no dia a dia, comunicamo-nos através de textos que apresentam padrões sociocomunicativos, chamados gêneros textuais: “entidades empíricas em situações comunicativas que se expressam em designações diversas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). O linguista destaca a impossibilidade de nos comunicarmos verbalmente a não ser por meio de textos realizados em algum gênero, enfatizando que cada um possui uma finalidade específica de acordo com a sua esfera de circulação (p. 151).

---

Em um programa de ensino de língua, pautado no texto, as atividades de leitura e de escrita precisam apoiar-se em práticas sociais significativas, que, mesmo sendo escolarizadas; contemplem formas de interação verbal em uso na sociedade. Os esforços para um ensino de língua voltado para uma concepção interacional/dialógica de linguagem se estendem à compreensão da leitura como um ato reflexivo e de questionamento. O pressuposto considerado é o de que cada leitor, enquanto sujeito, possui saberes e vivências diferentes de outros leitores. No entanto, isso não significa que o leitor possa interpretar o texto de qualquer forma, uma vez que o sentido se constrói na interação autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2013; MARCUSCHI, 2008).

Sob esse prisma, a leitura “põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentido” (KOCH; ELIAS, 2013, p. 13). No texto literário, a possibilidade de construção de sentido se amplia, uma vez que essa atribuição de sentido não está relacionada a um conhecimento circunscrito ao texto, pois também abarca, conforme postula Todorov (2017), um conhecimento do humano, cumprindo a função humanizadora da literatura.

## **2 COMPARTILHAR PARA CONSTRUIR: A LEITURA LITERÁRIA**

No eixo dessas considerações, está a ideia de que a escola precisa pensar em meios de promover a experiência da leitura literária através de uma aprendizagem social e afetiva, valorizando a capacidade imaginativa dos alunos. Em conformidade com dessa concepção, Martins (2006, p. 84) assevera que “a leitura literária deveria ser mais valorizada como meio de o aluno desenvolver a criatividade e a imaginação na interação com textos que inauguram mundos possíveis, construídos com base na realidade empírica.”

Para Colomer, a fim de resgatar o apreço dos alunos pela leitura literária realizada na escola, é preciso promover, nesse espaço, uma ponte entre a leitura individual e a coletiva, “comparar a leitura individual com a realizada pelos outros é o instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual e a valorização social” (COLOMER, 2007, p. 144). Enquanto a escola valorizar apenas a leitura individual sem um propósito sociocomunicativo para essa atividade, continuaremos a forçar uma situação de aprendizagem, ao invés de promovê-la.

---

Assim, para uma efetiva promoção de leitura que evidencie formas abstratas de pensar, a escola precisará esforçar-se para fazer com que os alunos se percebam “como colaboradores na busca do significado e na observação de como se construíram esses efeitos.” (COLOMER, 2007, p. 145).

Empreender a leitura literária na escola a partir de leituras colaborativas torna possível formar “comunidades interpretativas” (COLOMER, 2007; ROUXEL, 2013; COSSON, 2016), através da intersubjetividade (PETIT, 2009), que promovem um sentimento de pertencimento do leitor a uma comunidade cultural: “se o acesso à leitura implica em fazer entrar em jogo a avaliação pessoal, a necessidade de formação interpretativa lembra que a ressonância de um texto literário no leitor se produz sempre no interior de uma coletividade.” (COLOMER, 2007, p. 146)

Nessa abordagem, cruzam-se interpretações em benefício de uma compreensão coletiva do texto literário. Para Martins (2006, p. 89), a leitura literária, especialmente no espaço escolar, “só fará sentido quando compartilhada com outros leitores, sendo alterada, transformada, enriquecida com base nas outras leituras que certamente existirão.” A esse respeito, Rouxel observa:

o entretenimento e a compreensão e a interpretação do texto esperados em classe resultam de uma negociação que se espera suficientemente liberal, capaz de admitir variações que não alterem o núcleo semântico do texto, de modo a deixar aberta a polissemia. (ROUXEL, 2013, p. 29)

Colomer (2007) sustenta que uma maneira eficaz de promover atividades de leitura literária na escola seria inseri-las em projetos, denominado por ela como “projeto de língua”:

Os projetos de língua definem-se como uma proposta de produção (oral ou escrita) com uma intenção comunicativa concreta; por isso, respondem a parâmetros explícitos da situação discursiva e contêm objetivos específicos de aprendizagem. A condensação verbalizada de *o que e para quem se vai ler e escrever*, assim como *o que se vai aprender* com isso, constitui uma série de critérios compartilhados, que se pode usar para produzir e avaliar os textos dos alunos. (COLOMER, 2007, p. 119, grifo do autor)

A leitura literária inserida em um projeto de ensino de língua, que priorize o caráter social da linguagem, proporcionará situações de leitura e escrita em que as propostas de atividades requererão do leitor antecipações, inferências, compreensão da temática e das estruturas do texto, etc. Ocorrendo de maneira dialógica e

responsiva, as atividades não se limitarão a perguntas com respostas pré-concebidas.

Outro fator relevante do trabalho de leitura através de projetos é proporcionar aos alunos uma razão não exclusivamente avaliativa para ler. Colomer (2007, p. 121) salienta que atividades sistematizadas de leitura literária permitem que os alunos se recordem melhor dos textos lidos, visto que se darão por etapas, de forma articulada e sequencial. Assim, ler com um propósito mais específico, além de desenvolver habilidades leitoras e ampliar a capacidade compreensiva, proporciona ao aluno experimentar melhores condições de aprendizagem.

### **3 LITERATURA: ATRIBUINDO SENTIDOS AO SENTIDO**

A literatura está presente na história humana através dos tempos e, conforme Candido (2017, p. 176), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. O autor aborda a literatura em um sentido abrangente, ressaltando que ela contempla toda criação humana com toque poético, ficcional ou dramático. De acordo com o seu entendimento, não é possível que uma pessoa passe um dia inteiro sem ter contato com o universo ficcional. Seja pela leitura de textos literários, por assistir filmes, séries ou telenovelas, ou por ouvir músicas, somos impelidos a buscar saciar aquilo que Candido considera como necessidade e direito universal de homens e mulheres de todas as idades: a fabulação.

Vários autores coadunam-se quanto à importância da literatura na formação da nossa humanidade. Todorov (2017) enfatiza que a literatura ajuda a viver à medida que permite que seus leitores desvendem mundos que proporcionem uma melhor compreensão de suas experiências vividas. Já para Colomer (2017, p. 20) “a literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável”. Por seu turno, Pilati (2017, p. 55) considera que “a literatura, como criação humana, não é um privilégio de poucos, mas algo que todos partilham de forma vital, algo que nasce de uma capacidade humana de ‘desdobrar planos”.

Todorov (2017, p. 92) ainda observa em relação à literatura que “aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um

---

conhecedor do ser humano”. Nesse sentido, Cosson (2016, p. 17) ressalta que “a literatura é uma experiência a ser realizada”, é um encontro e uma identificação com o outro (mesmo ficcional), sem a renúncia da própria subjetividade do leitor.

Conforme Candido, a literatura nos restabelece a humanidade de que necessitamos para viver em sociedade, uma vez entendido por humanização aquilo

[...] que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2017, p. 182)

O pesquisador ressalta que os textos literários saciam as necessidades básicas da nossa humanidade, enriquecendo a nossa percepção e a nossa visão de mundo.

Entretanto, para promover o ensino da literatura a partir da prerrogativa humanizadora e geradora de experiências no espaço escolar, faz-se necessário redimensionar a forma como as atividades de leitura literária são trabalhadas na sala de aula a fim de que aflorem no aluno o gosto pela leitura do texto literário. Formar leitores é algo que se constrói através de um longo processo, sendo fundamental para que o aluno desenvolva suas potencialidades em qualquer área da vida. Por isso, é importante, na escola, dispensar a essa habilidade maior atenção possível. Nesse sentido, Pilati (2017) defende a relevância de um trabalho com a literatura que preconize a criatividade dos alunos tanto como leitores quanto produtores:

Para dar espaço a uma pedagogia criadora na sala de aula de literatura, devemos ter em mente que o ensino da literatura é inseparável do ensino da escrita. Só se “aprende” leitura e escrita na prática, ou seja, lendo, debatendo, escrevendo. Ninguém se torna escritor observando alguém escrever. Ninguém se torna leitor apenas vendo alguém ler. Ninguém aprende a ler sem aprender a escrever e vice-versa. (PILATI, 2017, p. 55-56)

Todorov (2017) alerta sobre o risco de a instrumentalização do texto literário diluir qualquer possibilidade de relacionamento estético do aluno com a literatura, visto que a escola é, para grande parte dos estudantes, o principal ponto de contato com esta manifestação artística:

O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem a realização pessoal de cada um. O caminho tomado atualmente pelo ensino literário, que dá costas a esse horizonte (“nesta semana estudamos metonímia, semana que vem passaremos

---

à personificação”), arrisca-se a nos conduzir a um impasse – sem falar que dificilmente poderá ter como consequência o amor pela literatura. (TODOROV, 2017, p. 33)

Para Martins (2006, p. 84), a escola precisa dar mais ênfase à leitura de literatura como forma de o aluno estimular a criatividade, visto que abre caminhos de mundos possíveis, construídos a partir da realidade empírica. É possível pensar na promoção de atividades literárias significativas no ambiente escolar, pois o que permeia os gêneros literários e a linguagem a eles atribuídos estão repletos de histórias e situações que vão ao encontro do que encanta ou assusta a humanidade. Essa concepção comunga com as reflexões de Petit (2009) acerca da contribuição singular da literatura na (re)construção daquilo que nos aproxima enquanto humanos:

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros. (PETIT, 2009, p. 116)

#### **4 ALUNO: LEITOR LITERÁRIO EM FORMAÇÃO**

O aluno-leitor, no ato de ler, realiza um trabalho ativo de compreensão do texto, que implica em estratégias leitoras. Compreender, nessa perspectiva, não é apenas uma ação linguística ou cognitiva, mas uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade. Nesse sentido, a leitura é, pois, um processo em constante construção e uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. Considerá-la em sua forma mais ampla implica entender que tudo ao nosso redor possui significado, um sentido que é passível de interpretação. Podemos, nesse caso, dizer que lemos a todo momento – textos verbais e não verbais presentes no mundo que nos cerca – e, em contrapartida, estas leituras vão nos preenchendo daquilo que vivemos e em que acreditamos.

Para Filipouski (1982, p. 131), a leitura precisa ser concebida sob o viés de uma educação humanizante e emancipadora visto que “ler é humanizar-se, reconhecer-se”. Seguindo essa linha, Pilati (2017, p. 64) assera que formar, na escola, leitores é “tornar os alunos capazes de construir hipóteses válidas e

independentes, além de torná-los capazes de expressar tais hipóteses de modo coerente e compreensível.”

Nessa direção, para que a escola tenha êxito na sua colaboração para a formação de leitores literários para a vida toda (VILLARDI, 1997), faz-se necessário desenvolver no aluno o gosto pela leitura, além de competências leitoras que o façam experimentar o caráter humanizador da literatura, compreendendo a leitura como um instrumento social pelo qual é possível perceber o mundo que o cerca de maneira mais reflexiva e plurissignificativa.

Dentro dessa perspectiva, elegemos o gênero textual conto por aproximar-se das práticas narrativas cotidianas, além de valorizar histórias e experiências de vida. Contar e ouvir histórias são atividades imanentes à condição social do ser humano visto que todos, de uma forma ou de outra, estão envolvidos com esse movimento dialógico que permeia as relações cotidianas. A esse respeito Gotlib, declara:

Aliás, sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos para transmissão de mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e... contam casos. (GOTLIB, 2003, p. 5)

O conto obedece a princípios essenciais como concisão, rapidez e unidade dramática e distingue-se de outros gêneros narrativos, como o romance e a novela, não somente por ser menor, mas também por sua dramaticidade estar condicionada ao relato de uma única situação. Sabemos, entretanto, que os elementos que compõem o conceito de conto não são exclusivos, nem permanentes e caracterizá-lo ocupou o tempo de vários escritores que se dedicaram à questão.

A capacidade do conto de tratar de temas cotidianos, sem tornar-se uma narrativa simplória, encontra-se no tratamento literário, ou seja, “a forma pela qual o contista, em face ao tema, o ataca e situa verbal ou estilisticamente, estrutura-o em forma de conto, projetando-o em último termo em direção a algo que excede o próprio conto.” (CORTÁZAR, 2006, p. 156).

## 5 IMPLEMENTAÇÃO DAS AÇÕES

No que diz respeito ao procedimento empreendidos, visando a práticas pedagógicas que afetassem positivamente os estudantes, foi utilizada a pesquisa-

ação. Tal metodologia se mostrou mais adequada por estarem envolvidos o pesquisador e os participantes no processo e por ser uma linha de pesquisa associada a formas de ação coletiva, que poderá contribuir para uma mudança de realidade no âmbito pedagógico. Thiollent (1996, p. 8) defende que a pesquisa-ação “consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de ação transformadora.”

Para entender a concepção que os alunos participantes da pesquisa tinham acerca da leitura e conhecer suas experiências anteriores, enquanto leitores, buscamos, a partir de uma atividade de reconhecimento, obter mais informações sobre esses leitores e seus modos de conceber a leitura literária. O texto escolhido foi uma mensagem da escritora Lygia Bojunga para o Dia Internacional do Livro Infantil e Juvenil, divulgada em 1984 aos países membros do IBBY (*International Board on Books for Young People*), intitulada *Livro: a troca*:

Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida. Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede, deitado, fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado. E quando a casinha ficava pronta eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro. De casa em casa eu fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos; depois, decifrando palavras. Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto mais íntimas a gente ficava, menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas. Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava. Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. Mas, como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra – em algum lugar – uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde ela vai morar. (NETO, 1996, p. 65)

A atividade foi realizada em três etapas. Na primeira, foi realizada uma leitura silenciosa do texto, a fim de que os alunos tivessem o primeiro contato com o texto individualmente. Na segunda, uma leitura oralizada e compartilhada entre os estudantes, divididos em grupo, seguida de uma conversa sobre o texto. Na terceira

e última etapa, os alunos<sup>2</sup> foram convidados a sistematizar suas percepções sobre a leitura, respondendo por escrito a algumas questões relacionadas ao texto.

Através da atitude dos alunos durante a atividade de leitura e de suas respostas, foi possível observar duas situações: a expectativa de chegar a uma resposta correta que fosse validada pelo professor, como se essa concordância garantisse a certeza do acerto, e a escolha por deixar a questão em branco quando pensavam não serem capazes de chegar à resposta certa. Essa postura leva a crer que a concepção de leitura enraizada durante a trajetória escolar corresponde a de um sujeito que não é dono de seu discurso. De acordo com Koch (2002), um “indivíduo repetidor”, porta-voz de um discurso anterior que fala através dele, que “só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição que se encontra.” (KOCH, 2002, p. 14).

A leitura do texto *Livro: a troca* foi um momento singular, em que pudemos conhecer melhor a concepção de leitura dos alunos a partir de seus posicionamentos diante de uma atividade de leitura em que se priorizou a reflexão e não a busca de respostas certas.

Após observação mais reflexiva e atenta, pudemos observar os seguintes aspectos acerca da concepção de leitura dos alunos: falta de confiança em seu potencial reflexivo; costume por esperar respostas prontas; além de falta de hábito em discutir possíveis respostas a uma questão. Essa realidade nos levou a buscar caminhos possíveis que viabilizassem apresentá-los a uma outra concepção de leitura em que se vissem como sujeito de suas leituras. Conforme já sublinhado, trata-se de uma leitura inserida na concepção dialógica de língua em que os alunos são considerados construtores sociais e sujeitos ativos que interagem com texto (KOCH; ELIAS, 2013).

Para elaborar a ação pedagógica desta pesquisa, partimos do trabalho desenvolvido pela equipe didática de Línguas da Universidade de Genebra formada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que fundamenta sua teoria no postulado de que é possível, no ambiente escolar, desenvolver as habilidades de escrita, leitura e expressão oral a partir da criação de Sequências Didáticas (SD).

---

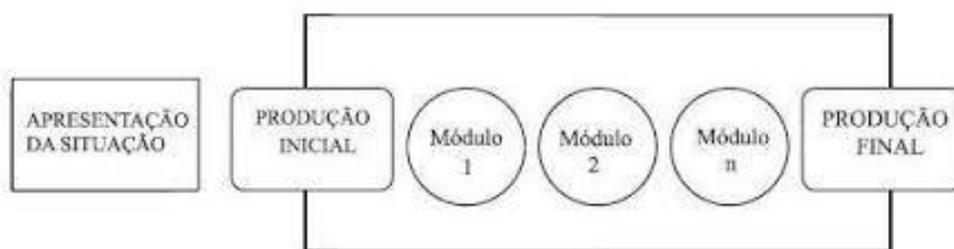
<sup>2</sup> Foram solicitadas aos pais as devidas autorizações para a exposição de todas as produções feitas pelos estudantes durante a implementação das ações.

A SD é caracterizada pelos autores como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” com “a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83). No entanto, a escolha desse modelo de SD, para servir ao nosso propósito investigativo, voltado para o ensino da leitura literária, exigiu adaptações para ajustá-lo ao nosso intento.

O caráter modular do procedimento da SD foi um fator relevante na nossa escolha, pois permite a organização sistemática das atividades, ao mesmo tempo que possibilita a reformulação de decisões planejadas previamente, tornando o processo de ensino-aprendizagem ajustável à realidade da sala de aula.

A fim de explicitar as modificações que se mostraram necessárias na SD original, apresentamos a estrutura proposta pelo grupo de Genebra e, em seguida, a adaptada para fins do nosso projeto de leitura. A figura 1 mostra a estrutura de base de uma SD apresentada por seus autores:

Fig. 1 – Esquema original da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

O primeiro passo da estrutura de base proposta pela equipe de Genebra é a apresentação da situação. Nesse momento, é apresentado detalhadamente aos alunos a situação concreta de uso da linguagem e especificado o gênero textual no qual será desenvolvida a SD. Trata-se, portanto, da fase em que os alunos têm a oportunidade de construir uma representação da situação de comunicação do gênero a ser trabalhado.

Para tal, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cabe ao professor atentar para duas dimensões primordiais: definir bem o problema da comunicação, ou seja, fazer com que os alunos compreendam o uso do gênero em ações

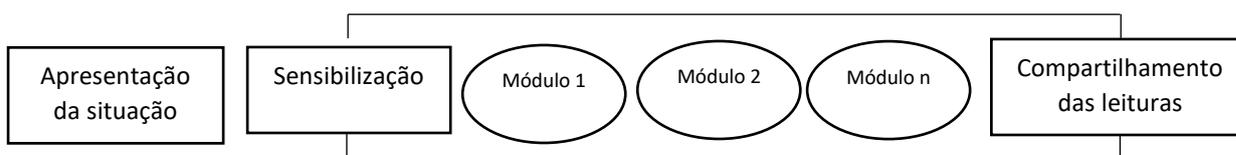
cotidianas e apresentar as características do gênero escolhido, que precisam ser evidenciados para que os alunos tenham condições de elaborar sua própria produção textual. Em síntese, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que será relacionado.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

A etapa seguinte é a produção inicial em que é solicitado aos alunos a elaboração de uma primeira versão de texto que tem como propósito, além de diagnosticar o que já dominam sobre o gênero a ser estudado, detectar suas possíveis dificuldades na produção do texto. Após o primeiro contato da turma com o gênero e do diagnóstico levantado, o professor já possuirá ferramentas necessárias para elaboração do próximo passo.

Na fase modular, que se estende por toda SD, são desenvolvidas atividades que visam superar as lacunas observadas na produção inicial, sendo a quantidade de módulos variável de acordo com o nível de apropriação do gênero expresso no primeiro texto produzido pelos alunos. Ao final dos módulos, é estimulada a reelaboração da versão final do texto, sendo necessário que os alunos observem na escrita final os conteúdos trabalhados durante os módulos.

A Figura 2 exibe a estrutura da SD proposta nesta pesquisa:

Fig. 2 – Esquema da SD adaptada por esta pesquisa



Fonte: A pesquisa, 2019.

Na proposta de SD adaptada, as alterações, basicamente, ocorrem na etapa da produção inicial e da produção final, pois direcionamos nossa atenção para o desenvolvimento de atividades leitoras que aprimorassem os conhecimentos já apreendidos e o senso crítico, visando estimular o aluno a atribuir sentidos aos textos. Todavia, a produção textual não foi descartada, ela foi utilizada como ferramenta de sistematização do entendimento do aluno sobre o modo de

funcionamento do gênero conto, e também do percurso seguido para se atingir a produção de sentidos.

Apresentaremos a seguir a estrutura da SD adaptada com o propósito de atender às expectativas da proposta pedagógica visada. Ratificamos que ela foi delineada com base no modelo suíço, naquilo que atenderia aos objetivos pretendidos nesta pesquisa, já que consideramos que qualquer modelo didático não é definitivo, mas se encontra em processo contínuo de transformação.

Lembramos que o foco da proposta é a implementação de um trabalho com a leitura literária que proporcione ao aluno tanto a fruição estética quanto o pensamento crítico. Assim, todo esforço foi empreendido a fim de que a sala de aula se tornasse um espaço em que o aluno experenciasse o texto literário de maneira significativa e produtiva. Para visualização do trabalho empreendido, dispomos o planejamento da SD no quadro a seguir:

Quadro 1

<b>APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA (3h/a)</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos didáticos</b>
Sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero conto.	1 – Perguntar aos alunos o que eles conhecem sobre o gênero textual conto. Com que tipos de contos eles têm familiaridade? Se eles têm costume de ler ou ouvir contos?
Conhecer as especificidades do gênero textual conto.	2 – Leitura de “O conto se apresenta”, de Moacyr Scliar.
Analisar elementos temáticos, estilísticos e composicionais do conto em questão.	3 – Levar os alunos a perceberem algumas particularidades do conto: <ul style="list-style-type: none"> <li>• o foco narrativo;</li> <li>• o relacionamento do narrador com o leitor;</li> <li>• como as pessoas, ao longo dos tempos, contam histórias para explicar fenômenos, fatos e/ou situações;</li> <li>• a importância da imaginação para escrever/contar uma história.</li> </ul>
<b>SENSIBILIZAÇÃO (3h/a)</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos didáticos</b>
Desenvolver a habilidade de contar histórias.	1 – Solicitar aos alunos que, em grupo, falem sobre os contos que ouviam quando criança.
Resgatar a capacidade de	2 – Após a troca de informações, pedir a cada grupo que eleja um conto para ser compartilhado com os demais colegas da turma.

ouvir o que o outro tem a dizer.	<p>3 – Estimular o compartilhamento oral dos contos conhecidos dos alunos através de uma roda, seguindo o modelo da tradição oral em que pessoas sentavam ao redor do contador para ouvir as histórias.</p> <p>4 – Explicar aos alunos que a proposta é estimular a oralidade e a contação, além de exercitar a escuta da fala do outro.</p>
<b>MÓDULOS/OFICINA (nº h/a A DEFINIR)</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos didáticos</b>
Estimular a construção de sentido a partir do compartilhamento de leitura.	<p>A partir da leitura do conto “Eu nunca vou te deixar...” de Pedro Bandeira, desenvolver atividades de leitura que:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• promovam o reconhecimento do gênero textual;</li> <li>• estimulem a construção intersubjetiva de sentido do texto;</li> <li>• contemplem o compartilhamento e a ampliação de experiências literárias e enciclopédicas.</li> </ul>
<b>ATIVIDADES INTERPRETATIVAS</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos didáticos</b>
Estimular a criatividade.	1 - Evidenciar o caráter fotográfico do conto através da seleção de imagem que abarque o tema da narrativa.
Materializar a compreensão do conto lido.	2 – Produzir um conto, dando continuidade ao conto lido durante as oficinas.
<b>COMPARTILHAMENTO DAS LEITURAS REALIZADAS</b>	
<b>Objetivos</b>	<b>Procedimentos didáticos</b>
Compartilhar com a comunidade escolar as produções da turma durante a sequência didática.	Expor os trabalhos na Feira Literária anual, possibilitando aos alunos a oportunidade de compartilhar suas produções (resumo, cartazes, contação e a continuação do conto lido) com a comunidade escolar.

Essas etapas da SD – apresentação do gênero, sensibilização, oficinas, atividades interpretativas e de compartilhamento das leituras realizadas – foram concretizadas de modo que os alunos assumissem uma atitude responsiva diante do texto, percebendo-se como (co)construtores do conhecimento em um processo dialógico (BAKHTIN, 2011). A SD foi assim organizada:

- “Quem conta um conto aumenta um ponto” – Um encontro com ditados populares para o resgate de conhecimentos transmitidos pela oralidade.

- Leitura de “O conto se apresenta”, de Moacyr Scliar. – Valorização dos conhecimentos prévios dos alunos no reconhecimento do gênero textual conto.
- Lembrar é viver - Rememoração de contos que foram ouvidos ou lidos durante a infância.
- A narratividade em gêneros diversos – A fabulação e a inferência como instrumentos para construção de sentido.
- Leitura do conto “Eu nunca vou te deixar...”, de Pedro Bandeira – Criação de comunidade de leitores como caminho tangível para o compartilhamento de sentidos intersubjetivos e aprimoramento da competência leitora.
- Resumo – Redução de informação semântica para compreensão global do texto.
- Ampliação de conhecimentos enciclopédicos – Saber mais para ir mais além.
- Sistematização da compreensão do texto – Seleção de imagem e produção textual.
- Compartilhamento de leituras com a comunidade escolar – Socialização dos trabalhos produzidos.

Observamos um gradativo envolvimento da turma com as atividades, o que consideramos como o grande ganho do trabalho, pois os alunos, à medida que avançávamos na leitura literária, sentiam-se mais confiantes em posicionarem-se quanto à compreensão dos textos.

No decorrer da aplicação da SD, houve uma boa reciprocidade dos alunos em relação as atividades, tornando o trabalho gratificante e produtivo. Evidenciamos, assim, que, para uma aprendizagem significativa, é necessário que as práticas pedagógicas venham ao encontro das expectativas dos alunos, pois quando motivados, respondem satisfatoriamente ao que é proposto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola, tradicionalmente responsável por práticas de leitura, precisa ampliar sua reflexão sobre como o ato de ler tem sido promovido em sala de aula, buscando contribuir para uma revitalização do ensino de língua, que capacite o aluno a dominar diferentes práticas de leitura demandadas pela sociedade. Além disso,

---

necessita reconsiderar o modo como a literatura é ensinada, com o propósito de facultar ao estudante o acesso a uma experiência sensível e a um conhecimento simbólico acerca do mundo. Para isso, torna-se primordial reconfigurar procedimentos e romper com a visão de leitura como mera decodificação, como ato condicionado, que não conscientiza o leitor da sua participação na construção de sentidos do texto.

Considerando essas premissas, neste trabalho, buscamos promover atividades com o gênero conto, que levassem os alunos-leitores a tornarem-se coprodutores de sentidos em um ambiente de escuta e de compartilhamento de leitura (COLOMER, 2007). Assim, ao proporcionar a construção de sentidos entre os leitores, abraçamos a leitura literária a partir de sua dimensão socializadora, o que possibilitou alcançar, além do apreço dos alunos à prática da leitura literária, a ampliação de saberes, produzida em cooperação, cujo desenvolvimento favorece a competência leitora.

Diante de vários alunos-leitores que concebiam a leitura a partir de princípios monossêmicos, que não reconheciam seu papel de leitor que interage com o texto e o ressignifica, aguardando uma resposta assertiva para as questões apresentadas pelo professor, surgiu uma inquietação que nos levou a buscar caminhos outros que pudessem proporcionar na sala de aula o encontro do aluno com o texto literário.

Assim, na sequência, realizamos as etapas da SD, privilegiando a função humanizadora do texto literário, que atua na formação do leitor sensível, criativo e crítico. A proposta realizada teve o intuito de levar os alunos a lerem, ouvirem e produzirem sentidos para o lido e também ousarem externar sua visão de mundo e emoções. Valendo-se dos fundamentos e dos pressupostos apontados e buscando alcançar o objetivo traçado, o trabalho se desenvolveu no sentido de apontar a relevância da prática da leitura literária na escola como forma de beneficiar os alunos em formação com o exercício da fabulação, que permite contemplar mundos paralelos, ao unir ficção e realidade, ativando o processo humanizador da literatura.

---

**REFERÊNCIAS**

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2017. p. 171-193.
- COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CORTÁZAR, J. Alguns Aspectos do conto. *In*: CORTÁZAR, J. **Valise de cronópio**. São Paulo: Perspectiva: 2006. p. 147-163.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Rosane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com texto em sala de aula. *In*: AGUIAR, V. T. de; ZILBERMAN, R. (org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 107-131.
- GODOY, C. T. da M. **A leitura literária na escola**: impasses e perspectivas. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.
- GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. 10. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003
- KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais desafios do professor? *In*: BUNZEN, C. et. al (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-101.

NETO, A. G. **A produção de textos na escola**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2017.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. *In: Leitura de literatura na escola*. DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVERFALEIROS, R. (org.). São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. 7. ed. – Rio de Janeiro: Difel, 2017.

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

### **Sobre as autoras**

#### **Maria Isaura Rodrigues Pinto**

Possui Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2000) e Pós-Doutorado pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2009/1 e 2010/2); Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), Graduação em Letras pela Universidade Federal Fluminense (1976). Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, Literatura Comparada e Prática de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, leitura, ensino, intertextualidade, cordel e tradição oral.

#### **Christianne Teixeira da Matta Godoy**

Possui Mestrado Profissional em Letras (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Especialização em Leitura e Produção de textos pela UFF, Graduação em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Docente I da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e da Secretaria Municipal de Educação de Araruama.