



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS



JOSIANE TAVARES SILVA

**OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO LETRAMENTO
LITERÁRIO**

UBERLÂNDIA – MG

2015

JOSIANE TAVARES SILVA

**OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO LETRAMENTO
LITERÁRIO**

UFU

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586c Silva, Josiane Tavares, 1978-
2015 Os conhecimentos prévios no letramento literário / Josiane Tavares
Silva. - 2015.
105 f.

Orientadora: Marisa Martins Gama-Khalil.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras -
PROFLETRAS.

Inclui bibliografia.

1. Literatura - Teses. 2. Literatura - Estudo e ensino - Teses. 3.
Letramento - Teses. I. Gama-Khalil, Marisa Martins. II. Universidade
Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional
em Letras - PROFLETRAS. III. Título.

CDU: 82

JOSIANE TAVARES SILVA

OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Literatura

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Martins
Gama-Khalil

UBERLÂNDIA

2015

OS CONHECIMENTOS PRÉVIOS NO LETRAMENTO LITERÁRIO

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Letras no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia (MG), na área de concentração em Literatura.

Aprovada em 16 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Marisa Martins Gama-Khalil, UFU/MG (Orientadora)



Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos, UFU/MG



Prof. Dr. Antônio Fernandes Júnior, UFG/Catalão

UBERLÂNDIA - MG

2015

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Aparecida e Lauro, e aos meus irmãos, Robson e Lorena.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela existência terrena e pelos caminhos que já trilhei.

Aos meus pais, por me darem a vida ao lado deles e pelo apoio e carinho sempre presentes, em especial pelo apoio que demonstraram durante a realização desta dissertação.

Aos meus irmãos, pela presença em minha vida e por serem companheiros de jornada.

Ao PROFLETRAS, pelo comprometimento com a qualidade da educação em geral e do nosso curso de mestrado em particular.

À CAPES, por ter subsidiado financeiramente meus estudos.

Aos colegas do curso, pela acolhida fraterna e pelo apoio, pelas emoções e vivências.

À orientadora deste trabalho, por ter participado pacientemente das minhas dúvidas, angústias e ter acompanhado esta dissertação com carinho e atenção; além de ser um exemplo marcante de erudição e trabalho constante pela literatura.

Aos professores deste curso de mestrado, pela dedicação e empenho ao nosso crescimento intelectual e profissional.

Ao professor de literatura Dr. João Carlos Biella, pelas aulas inigualáveis, pelo incentivo e exemplo que transmite por meio de sua dedicação ao trabalho.

Aos alunos colaboradores desta pesquisa, pela grande contribuição ao meu aprimoramento profissional e intelectual e por propiciar motivação para que eu busque meu melhoramento docente.

À banca do exame de qualificação, por suas valiosas intervenções, apreciações, força e sugestões.

À banca examinadora da defesa, pela atenção com este trabalho e pelas bem-vindas colocações.

À secretaria deste curso de mestrado, em especial à Giselly, por sua sempre cordial atenção e seu eficiente trabalho.

À coordenadora do PROFLETRAS na UFU, Profa. Dra. Maria Aparecida Resende Ottoni, com quem muito aprendi, por seu exemplo de força, inteligência e excelência.

À propulsora do PROFLETRAS na UFU, Profa. Dra. Adriana Cristina Cristianini, por sua corajosa iniciativa, que a tantos trouxe valorosas oportunidades de melhoria e crescimento.

A Daniel Ramsés, por sua inestimável ajuda com a produção dos gráficos desta dissertação e por seu apoio, carinho, dedicação, compreensão e por toda a força que me transmitiu.

Que ainda se encontrem mares nunca dantes navegados, eis o que podemos esperar do letramento literário. E que não se vá usá-los de novo para escravizar ou colonizar terras e gentes.

Graça Paulino

RESUMO

Esta pesquisa investiga a construção de leituras singulares com a estimulação da criatividade e observando o papel dos conhecimentos prévios nessas leituras, em atividades de aula de literatura desenvolvidas a partir do letramento literário. Para essa investigação, procedemos ao estudo de algumas abordagens teóricas sobre letramento, letramento literário e conhecimento prévio, bem como, a um estudo de campo realizado com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública periférica. Para a coleta e a análise de dados do estudo de campo, aplicamos questionário sobre práticas de literatura e testes de habilidades de leitura, além de realizarmos aulas com a prática do letramento literário, a partir da qual obtivemos dos alunos as seguintes produções: reconto de Chapeuzinho Vermelho, criação de personagem investigativo, questões sobre conhecimentos prévios acerca de assuntos em questão. Esta pesquisa realiza uma observação do contexto cultural literário a que os alunos estão expostos e uma comparação entre as práticas de literatura de dois dos alunos pesquisados. Como orientações metodológicas temos principalmente a interpretativa, com a utilização da verificação quantitativa de alguns dados; a abordagem dialética, analisando o problema em aspectos mais amplos do que o cotidiano de sala de aula e o método de procedimento de pesquisa-ação, que possibilitou à professora agir investigando um problema da realidade de seu ambiente de docência no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos compreender melhor o contexto cultural literário em que os alunos estão inseridos, que representaria um pouco de seus conhecimentos prévios, e apreender o papel dos conhecimentos prévios dos alunos no letramento literário.

Palavras-chave: Aula de literatura. Letramento literário. Conhecimento prévio.

ABSTRACT

The present research investigates the construction of singular readings with the stimulation of creativity, noting the role of previous knowledge in these readings in literature class of activities from the literary literacy. In order to carry out the proposed investigation, we proceed to the study of some theoretical approaches to literacy, literary literacy and previous knowledge, as well as a field of study with students of the 8th grade of elementary school in a peripheral public school. During lessons, we applied questionnaire on literature practices and tests of reading skills, and we realized lessons from the practice of literary literacy, from which we obtained the following productions of the students: retelling Little Red Riding Hood, creating investigative character, questions about previous knowledge about matters at hand. This research conducts an observation of literary cultural context to which students are exposed and a comparison of the literature practices of two of the students surveyed. As methodological guidelines have mainly interpretive, using the quantitative analysis of certain data; the dialectical approach, analyzing the problem in broader aspects of the classroom everyday and the method of action research procedure, which allowed the teacher to act investigating a problem of reality of their teaching environment in the teaching-learning process . We seek to better understand the literary cultural context in which students are entered, which would represent a bit of their previous knowledge, and understand the role of previous knowledge of students in literary literacy.

Key-words: literature lesson. Literary literacy. Previous knowledge

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Gosto por leitura

TABELA 2 - Texto que gosta de ler

TABELA 3 - Frequência de leitura

TABELA 4 - Local de leitura

TABELA 5 - Quantidade de livros de literatura lidos nos últimos três meses

TABELA 6 - Livros completos que leu nos últimos meses

TABELA 7 - Número de livros pegos emprestados no ano passado

TABELA 8 - Onde obtiveram a maioria dos livros lidos

TABELA 9 - Leitura de literatura pela internet

TABELA 10 - Quem os incentiva a ler textos literários

TABELA 11 - Contação de histórias quando eram crianças

TABELA 12 - Livro literário favorito

TABELA 13 - Personagens preferidos

TABELA 14 - Para que serve a literatura

TABELA 15 - Leituras obrigatórias na escola

TABELA 16 - Como são as aulas de literatura

TABELA 17 - Aula de literatura de que mais gostou

TABELA 18 - Do que mais gosta nas aulas de literatura

TABELA 19 - Do que menos gosta nas aulas de literatura

TABELA 20 - Adaptações cinematográficas literárias

TABELA 21 - Assistir a filmes

TABELA 22 - Aula de Literatura com filmes

TABELA 23 - Jogar videogame

TABELA 24 - Assiste a programa de TV

TABELA 25 - Assiste a Jornais ou lê notícias

TABELA 26 - Gosto por viagens

TABELA 27 - Dificuldade com a leitura literária

TABELA 28 - Atividade pós-leitura para entendimento

TABELA 29 - Resultado total do teste com descritores do 5º ano

TABELA 30 - Resultado total do teste com descritores do 9º ano

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA.....	22
1.1 AS ORIGENS DOS TERMOS LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO.....	22
1.2 JUSTIFICATIVAS PARA O SURGIMENTO DOS TERMOS.....	25
1.3 ALGUNS CONCEITOS DE LETRAMENTO E DE LETRAMENTO LITERÁRIO.....	29
1.4 CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM AULA DE LEITURA LITERÁRIA.....	42
1.5 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA.....	57
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS.....	62
2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS AULAS.....	62
2.2 IDENTIFICAÇÃO CONTEXTUAL: ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO DO GRUPO PESQUISADO.....	66
2.3 REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

Neste trabalho investigamos a atuação dos conhecimentos prévios na construção de leituras singulares, feitas por alunos de 8º ano do ensino fundamental público, expressas por meio de produções literárias criativas, em atividades de aula de literatura desenvolvidas a partir do letramento literário. O problema a ser resolvido é como tornar possível uma aula de leitura literária que seja significativa para os alunos investigados, aumentando as habilidades de compreensão do texto literário, a partir dos seus conhecimentos prévios.

A hipótese desta pesquisa afirma que as atividades de letramento literário que considerem os conhecimentos prévios dos alunos e o contexto da comunidade escolar em que os alunos estão inseridos, de forma mais sistemática, podem possibilitar uma abordagem do literário na escola de modo a configurar um movimento de ampliação de horizontes, partindo do que o aluno já vivenciou em direção ao que ele ainda não conhece, melhorando suas habilidades de compreensão do texto e de produção criativa.

Como objetivo geral, esta pesquisa pretendeu investigar e compreender os aspectos que envolvem a construção da leitura singular de alunos de 8º ano do ensino fundamental na leitura literária escolarizada feita com os fundamentos práticos e teóricos do letramento literário, que envolvem o aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos no processo. Os objetivos específicos foram: a construção pelos alunos de leituras singulares com criatividade; a observação do papel dos conhecimentos prévios discentes nessas leituras; a compreensão do contexto cultural literário dos alunos; a apreensão do papel dos conhecimentos prévios no letramento literário; a aplicação da prática de letramento literário; melhorar a prática docente da mediação de leitura literária e possibilitar a expressão das experiências vivenciais e conhecimentos dos alunos.

Os estudos desenvolvidos para o alcance desses objetivos foram o teórico e a pesquisa de campo. No estudo teórico, pesquisamos conceitos e aspectos envolvidos nos temas de letramento, letramento literário e conhecimento prévio. Para a coleta de dados do estudo de campo, utilizamos os seguintes instrumentos: questionário de práticas de leitura literária, testes de habilidades de leitura com base na matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e produções textuais dos discentes resultantes de aulas de leitura literária: conto de *Chapeuzinho Vermelho*, criação de personagem investigativo e preenchimento de formulário de

conhecimentos prévios. Na busca por esclarecer a questão e investigar a hipótese desta pesquisa, pela finalidade primeira de melhorar a prática de mediação em sala de aula de leitura literária, as práticas de leitura literária desenvolvidas visaram à captação da singularidade interpretativa e criativa de alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública periférica.

O paradigma de pesquisa que norteou as decisões da professora investigadora foi o interpretativo, que privilegia o contexto da realidade pesquisada, com análise preferencialmente qualitativa. Contudo, alguns dados precisaram passar por uma análise quantitativa, mas não ficaram sujeitos a ela de forma exclusiva. O método de abordagem dialético reforça o paradigma interpretativo, pois considera necessário resolver o problema considerando as condições que o cercam. A pesquisa-ação foi um método de procedimento utilizado para que a professora buscasse as causas do problema de modo o mais prático possível, com coleta de dados da sua realidade de sala de aula, além de intervenção com base nos estudos feitos. Esse método propicia um aperfeiçoamento constante da docência, pois proporciona o acompanhamento dos problemas identificados e dos resultados das intervenções junto ao aprendizado dos alunos.

O interesse por estudar o letramento literário surgiu, primeiro, com a conscientização da necessidade de mudar a prática como mediadora de aulas de leitura literária. Esse processo de tomada de consciência iniciou-se com a atuação como professora supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, ligado à Universidade Federal de Uberlândia (PIBID/UFU). Esse Programa proporciona o contato de professores de escolas do ensino básico com a Universidade por intermédio de graduandos e professor coordenador, ligados à instituição superior. As leituras advindas do nosso comprometimento com o Programa proporcionaram reflexão, o que propiciou, com o tempo, o vislumbamento de uma possibilidade de melhora da própria atuação com a mediação de leitura literária.

Em segundo lugar, surgiu a motivação por estudar os impactos dos conhecimentos prévios dos alunos para a melhoria dessa mediação docente. Com a participação em um evento promovido pelo PIBID, na Universidade Federal de Uberlândia, em 13 de agosto de 2013, assisti a uma palestra (NOVAIS, 2013) do prof. Dr. Carlos Augusto Novais, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), estudioso membro do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que tratou sobre a leitura literária e suas estratégias de mediação. Nessa palestra foi reafirmado, como consta em nossas anotações pessoais, a importância de o

professor saber dos conhecimentos prévios dos alunos para trabalhar com a mediação de leitura literária, de forma que, sem os conhecimentos prévios, a mediação literária é dificultada. Intrigou-me o modo como isso poderia ser feito, da melhor maneira, na dinâmica de sala de aula, considerando a diversidade cultural, de tendências e gostos dos jovens discentes. Essa poderia ser uma questão crucial para a obtenção de resultados positivos com a mediação do professor.

Devido a um processo de construção de reflexões teóricas e práticas advindas das leituras realizadas e da própria prática em sala de aula, foi potencializada a vontade de saber como essa problemática interfere na condução e no resultado desse processo de leitura literária escolarizada. Considerando o ensino de literatura de forma geral, o que se evidencia por meio de experiências e leituras sobre o tema, os educandos se mostram, muitas vezes, desmotivados para a literatura, em parte por falta de uma mediação que garanta um método de ensino de leitura literária da qual os alunos realmente tenham participação com suas singularidades, em parte por questões referentes a políticas públicas, à falta de contato frequente com a literatura, dentre outros motivos que poderão ser evidenciados com esta pesquisa.

Iniciamos esse trabalho investigativo ainda vinculados ao PIBID, por meio do qual verificamos a partir de questionário introdutório ao início dos trabalhos do PIBID as preferências de leitura dos discentes, a escolha majoritária de livros que foram adaptados para a linguagem cinematográfica. Isso sugere que há, nessa comunidade, uma forte ligação da vivência dos alunos com produtos da indústria cultural, pois há predileção por tendências atuais e modismos no que se refere aos hábitos de leitura. Por outro lado, o questionário revelou que houve, entre os escolhidos, livros de literatura infantojuvenil comumente indicados para leitura nas escolas. (SILVA, 2013). Considera-se, a partir disso, que a influência da escola nas escolhas literárias é relevante e serve como um contraponto à influência da indústria cultural. Concluímos, com essa pesquisa inicial, que é importante desenvolver o letramento literário para que as experiências de leitura dos educandos sejam ampliadas, exercitando a autonomia na escolha de leitura e diminuindo a influência de apelos comerciais.

No estudo teórico houve a necessidade de se pesquisar além do letramento literário, as pesquisas sobre o letramento e sobre os conhecimentos prévios. O letramento é um termo de uso recente e, apesar de ele se espalhar para outras áreas, que não aquelas relacionadas a textos, é um termo que tem sido objeto de muitos estudos pontuais. Por outro lado, os estudos sobre a atuação dos conhecimentos prévios na leitura estão esparsos em vários textos de diversas áreas

da linguística textual, da cognição, da pedagogia, da psicologia, desenvolvidos ao longo de muitas décadas. Em muitos estudos, tem sido afirmada e reafirmada a importância dos conhecimentos prévios para o desenvolvimento das habilidades de leitura do ser humano e como instrumento inicial ao desenvolvimento docente de aulas. Contudo, apesar de a necessidade de consideração dos conhecimentos prévios dos alunos ter a concordância dos profissionais da educação, são preteridas ações de investigação mais pontuais e detalhadas em situações práticas de leitura. Isso pode evidenciar a necessidade de mais pesquisas atuais aprofundadas e pontuais sobre o assunto.

O termo Letramento tem origem em estudos ingleses, com início do seu uso no Brasil há pouco mais de 20 anos. Do termo letramento, surgiu o letramento literário. Ambos possuem divergências ou ramificações quanto ao seu significado e quanto a aspectos envolvidos em sua utilização. No Brasil, o letramento surgiu relacionado ao termo alfabetização, indo além deste, por indicar o uso cotidiano do sistema de escrita aprendido com a alfabetização. Contudo, antes do surgimento do letramento no país, o termo alfabetização era utilizado por Paulo Freire com sentido semelhante ao de letramento, envolvendo as finalidades sociais da escrita. Percebe-se que o termo letramento é usado de forma generalizada pelos profissionais da pedagogia e da linguística.

O letramento literário, termo de uso mais recente ainda do que o letramento, não é comum entre muitos profissionais da literatura. Ele começou a ser utilizado entre os membros do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG). A partir da introdução do termo na produção científica nacional, vários autores o utilizam para se referir ao ensino de literatura ou à educação literária. Em especial, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL), que integra as atividades do CEALE, dedica-se a pesquisas que envolvem a formação do leitor literário. (PAIVA, 2008, p. 45)

Estudos sobre os conhecimentos prévios também possuem divergência de concepções. São abordados nesta dissertação apenas alguns estudos a respeito desse assunto, para que seja propiciada a reflexão do papel desses conhecimentos no letramento literário escolarizado. Como afirma Carla Viana Coscarelli, no Glossário Ceale,

não podemos falar em ter ou não ter *conhecimento prévio* de forma taxativa. É preciso pensar no tipo de conhecimento que estamos considerando e lembrar que muito *conhecimento prévio* é e pode ser gerado durante a leitura de um texto. Por exemplo, o conhecimento que acabei de construir, ou seja, o enriquecimento, a ativação ou reorganização da minha rede de conexões neuronais, isto é, o meu pensamento, é refeito a cada momento. O que construí há um segundo já é *conhecimento prévio* que vou usar na leitura das próximas palavras, frases ou textos. (GLOSSÁRIO CEALE, 2015)

Neste trabalho o termo “aula de leitura literária” é utilizado no lugar do termo tradicional “aula de literatura”, devido à concepção reflexiva que escolhemos desenvolver a respeito desses termos, considerando que o professor não ensina literatura, termo de significado amplo, mas sim, esse profissional atua como mediador entre o texto literário e o aluno, para que este possa construir múltiplas possibilidades interpretativas. A aula de leitura literária propiciaria, com a mediação para o contato profundo de cada leitor com a obra, a formação do aluno para que aprimore a sua qualidade de leitor competente, qualidade essa exigida para a leitura proficiente de textos literários, que configura uma leitura complexa devido à linguagem peculiar e criativa que é utilizada em sua produção. Sem querer entrar nas discussões sobre o conceito de literatura, adotamos, neste trabalho, a literatura considerada principalmente em seu traço de ficcionalidade.

Para os fins deste trabalho, a leitura é considerada em seus quatro aspectos interativos: texto, leitor, autor e contexto. Conforme Cosson, “Ler é um processo que, qualquer que seja o seu ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto.” (COSSON, 2014, p. 41). Contudo, a leitura do leitor, com a produção de sua leitura singular, é privilegiada na análise deste trabalho, pois, em situação de sala de aula, é esperado que cada aluno possa desenvolver a autonomia e a criatividade para lidar com o texto literário de uma forma que seja significativa para ele, e não de forma a reproduzir outras interpretações advindas do discurso dominante, como, por exemplo, a interpretação de textos literários veiculada em livros didáticos. Assevera Tébar: “Devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa.” (TÉBAR, 2011, p.74).

Além de abordar o texto em sua concepção interativa, o presente trabalho considera o texto em seu aspecto discursivo. Para o desenvolvimento dessa abordagem, serão consideradas as perspectivas de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault. Para Bakhtin, é importante que o estudo

da língua caminhe ao lado dos estudos contextuais dessa língua, “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2002, p.95). A abordagem do texto como discurso também será enriquecida com o estudo de obras de Foucault. Em A ordem do discurso, Foucault afirma: “o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põem em jogo senão os signos.” (FOUCAULT, 2010, p.49).

Verifica-se que a literatura possui um lugar periférico nas escolas públicas de ensino fundamental, sendo relegada, geralmente, a suporte para o ensino de aspectos gramaticais e ortográficos. Em algumas escolas, não há a disciplina específica para o estudo do texto literário. Deixa-se, portanto, nesse caso, a critério do professor de língua portuguesa ministrar ou não aulas de leitura literária. Quando há essa disciplina separada da disciplina de língua portuguesa, é reservada a ela uma aula por semana, entretanto, apesar de haver esse estabelecimento da disciplina, faltam, muitas vezes, recursos materiais para o trabalho com a leitura literária e escassa é a formação do professor para essa tarefa.

Há realmente muitas ações voltadas para o fomento da leitura literária, mas essas ações não chegam a todo o Brasil e, quando chegam, elas favorecem o ensino de leitura literária de forma satisfatória? Os profissionais mediadores da leitura na escola têm formação para o trabalho com a literatura para o desenvolvimento do letramento literário ou vontade de trabalhar com o material ao qual a escola tem acesso? O professor está preparado para realizar a mediação entre o aluno e a leitura no processo de letramento literário? Muitas vezes, a resposta a essas perguntas é negativa. Por isso, há a importância de que o “professor de literatura” reflita sobre o ensino de leitura literária. É preciso incentivar reflexões, estudos e pesquisas vindas pela voz de quem atua como mediador de leitura, o professor, para que o discurso acadêmico não se distancie da realidade da sala de aula do ensino fundamental.

Em geral, não são profícuos os cursos, chamados de “capacitação”, que são dados aos professores com o objetivo de melhorar o ensino. Para alcançar esse objetivo de melhoria na qualidade da educação, é necessário que o professor se torne pesquisador da sua própria prática, da sua própria atuação, o que favorece a mudança. Conforme os estudos sobre a cognição contextualizada, teoria desenvolvida por Dewey, Lewin e Piaget, a aprendizagem ocorre a partir de uma experiência problematizada, que torna o indivíduo envolvido no processo e contexto da

aprendizagem. “Em resumo, ao ser questionada a prática, tem início um processo de aprendizagem que leva a uma mudança comportamental.” (MOREIRA; CALEFE, 2008, p. 13)

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46)

A aproximação da universidade junto aos professores de ensino fundamental é necessária para que o professor pesquisador do ensino fundamental possa ter subsídios teóricos e materiais que possibilitem a reflexão e a consequente melhoria da prática em sala de aula, o que, se ocorrer em larga escala, haverá a promoção generalizada da melhoria da educação.

Para esta pesquisa, usamos a metáfora do mosaico, relacionando essa produção que pode ser artística ao objetivo formador do letramento literário, que é a formação de uma comunidade de leitores. Segundo Cosson, “uma comunidade de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura (...)” (COSSON, 2014, p. 138). Essa relação explica-se pelo processo de elaboração de um mosaico, que pressupõe a reunião de partes ou peças de material que fora de algum contexto não possuem funcionalidade ou valor, mas que, por obra de um artesão, podem se juntar e formar um quadro sugestivo. Essa junção das peças feita pelo artesão toma uma determinada forma, que pode se tornar significativa para quem a contempla. As peças são unidas pela individualidade do artesão, sem a descaracterização delas, o que pode resultar em uma imagem inspiradora de criação e beleza artística.

Realizando uma comparação, pode-se afirmar que cada peça constitui a leitura literária de um aluno, construída com sua própria subjetividade. A função do professor mediador, como artesão, é a de auxiliar os alunos na produção dessas peças de forma que a leitura literária se comunique com a singularidade de cada aluno, a partir do resgate dos seus conhecimentos prévios, para que a leitura se torne significativa para o aluno e não a mera reprodução de outras leituras instituídas pelo discurso dominante. Como se fosse um artesão que junta as peças para

formar um mosaico, o professor mediará as leituras literárias dos discentes com o objetivo de formar uma comunidade de leitores.

Em outra perspectiva metafórica criada, os alunos também são artistas ao tecerem seus próprios significados dos textos nessa comunidade. O artista cria algo significativo para ele e para a comunidade se, no ato da criação, ele estiver “centrado”, ou seja, ligado à própria subjetividade para a elaboração da obra artística. Isso também poderia ocorrer com a produção de sentido com a leitura, se houver, no ato, a expressão da subjetividade e da criatividade do leitor. A partir disso, buscou-se a aula de leitura literária desvinculada dos discursos prontos; para a formação, a expressão e a fruição artístico-literária, a aula como um espaço-tempo aberto para a criação artística, manifestada no ato de leitura.

Há a necessidade da formação de um leitor literário que, segundo Graça Paulino “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2013, p.19). Isso deve ser proporcionado pela escola. O ensino de literatura deve basear-se no letramento literário, propiciando uma experiência de fruição estética e uma experiência literária significativa, formando leitores que abordam o texto com autonomia, criticidade e criatividade.

Considerando que o cultivo de leitura literária é fundamental para o desenvolvimento de raciocínios humanistas complexos, e em vista disso é basilar para a formação do ser humano, investigou-se com este trabalho a abordagem que coaduna com a ideia de uma leitura literária escolarizada diferente daquela comumente realizada na maioria das escolas de forma mecânica pela busca de informações do texto e pela memorização. Pretendeu-se o ensino de leitura literária sob o enfoque do letramento literário, termo teórico de uso recente, com a consequente aplicação da prática apresentada por Rildo Cosson (2012).

No primeiro capítulo, em que estão as fundamentações teórica e metodológica, abordamos o letramento literário a partir da teoria do letramento com o desenvolvimento de reflexões sobre os termos letramento e letramento literário: suas origens, justificativas para o surgimento e alguns conceitos para os termos. Além disso, são feitas ponderações a respeito de aula de leitura literária e dos conhecimentos prévios em aula de leitura. Ao final do capítulo, estão as concepções metodológicas orientadoras da pesquisa. O capítulo 2, dedicado aos resultados, contém os resultados dos instrumentos de pesquisa, dos questionários sobre

literatura, dos testes de habilidade de leitura e são feitas reflexões sobre as produções dos alunos.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

O letramento literário constitui um novo termo para se repensar a prática e o ensino de literatura. Esse termo foi proposto por estudiosos que se inspiraram no fenômeno linguístico denominado letramento. A necessidade de tratar mais profundamente do fenômeno do letramento literário passa pela abordagem do fenômeno de letramento, pois aquele teve sua base neste, que é utilizado em vários países.

1.1 AS ORIGENS DOS TERMOS LETRAMENTO E LETRAMENTO LITERÁRIO

Conforme Magda Soares, o termo letramento “trata-se, sem dúvida, da versão para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Em sua origem etimológica, a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo *-cy*, (*-mento*) que denota qualidade, condição, estado fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente) ou o resultado de uma ação (como, por exemplo, em *ferimento*, resultado da ação de *ferir*). No *Webster's Dictionary*, *literacy* tem a acepção de “the condition of being literate”, a condição de ser *literate*, e *literate* é definido como “educated; especially able to read and write”, educado, especialmente, capaz de ler e escrever.” (SOARES, 2012, p. 17)

A palavra letramento foi introduzida entre nós em meados dos anos 1980. Surgiu nos campos da Linguística Aplicada e da Educação, em obras de Mary Kato, a quem se atribui o uso pela primeira vez da palavra em português, de Leda Verdiani Tfouni, de Ângela Kleiman e também de uma certa Magda Soares... obras todas elas publicadas em meados dos anos 1980. (SOARES, 2010, p. 60)

Outras palavras foram criadas em outros países, na mesma época, para traduzir o inglês *literacy*: “em meados dos anos 1980 introduzimos a palavra letramento no Brasil, surgiu literacia em Portugal, *littéracie*, ou *littératie*, em alguns países de língua francesa, sobretudo no Canadá; *illettrisme*, na França que, como se vê, preferiu o negativo”. (SOARES, 2010, p. 56). Quanto aos países da América Latina,

Diferentemente do que ocorreu no Brasil, nem todos os países da América Latina criaram um termo específico para traduzir *literacy*, embora conceitualmente as questões encontrem proximidades. Enquanto no México, por exemplo, *literacy* é *alfabetización* ou cultura escrita, no Brasil *literacy* pode ser alfabetização, cultura escrita e também letramento. Entretanto, o termo alfabetização e seus correlatos permanecem e são ressignificados, indicando os processos históricos de produção de sentidos. (MARINHO, 2010a, p. 15)

A essa ideia de multiplicidade de traduções para o termo junta-se o uso da palavra letramento no plural. Dessa forma, nota-se uma possibilidade de ampliação dos significados. O uso da palavra letramento no plural, segundo Magda Soares, serve para designar diferentes tipos de letramentos, dependendo de “cada sistema de representação” ou de cada área de conhecimento. Desta forma, podemos falar em letramento científico, letramento musical, letramento digital, letramento geográfico, histórico, entre outros. (SOARES, 2010, p. 59). Sobre a pluralização da palavra em questão, afirma Kleiman em 2005,

É interessante notar que pesquisadores de fala inglesa dentro da tradição freiriana, como o sociolinguista David Barton ou o antropólogo Brian V. Street, também sentiram falta de um termo para designar um novo conceito: nos seus trabalhos, eles usam hoje “literacies” (letramentos), no plural, para o que antes o singular “literacy” (letramento/alfabetização) era suficiente. (KLEIMAN, 2005, p. 12)

“Vem dessa compreensão da pluralidade do letramento a extensão do significado da palavra para todo processo de construção de sentido.” (COSSON; SOUZA, 2015, p. 102). Uma justificativa para o surgimento e o uso do termo no plural configura-se na afirmação seguinte, que considera a complexidade dos meios de comunicação e a diversidade das práticas de comunicação:

É porque as práticas sociais da escrita são diversificadas que, talvez, seja mais adequado falar de letramentos, assim no plural, para designar toda a extensão do fenômeno, ou mesmo de multi-letramentos, que procura abranger toda a complexidade dos meios de comunicação de que, hoje, dispomos. (THE NEW LONDON GROUP, 1996 *apud* COSSON; SOUZA, 2015, p. 102)

Considerando a existência de letramentos e aplicando a palavra à literatura, temos o surgimento do termo letramento literário. Conforme assevera Rosa, a expressão letramento literário aparece grafada primeiramente, por Graça Paulino, no texto “Funções e disfunções do livro para crianças” que foi originalmente publicado em “O jogo do Livro Infantil” de 1997. Em 1999, a expressão letramento literário foi apresentada à ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação. (ROSA, 2011, p. 192).

A participação de Graça Paulino como estudiosa do CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação – da Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, corrobora para a afirmação quanto ao surgimento do termo letramento literário, no seguinte texto:

A expressão “Letramento Literário” começou a ser utilizada no Brasil entre os pesquisadores do CEALE (...) no início da década de 1990, e tem sido amplamente difundida pelo GPELL – Grupo de Pesquisas do Letramento Literário, pertencente ao mesmo Centro. Desde então, e cada vez com mais intensidade, são desenvolvidas pesquisas versando sobre o tema, não somente na UFMG como também em diversas instituições de todo o país. (ANDRADE, 2009, p. 54)

1.2 JUSTIFICATIVAS PARA O SURGIMENTO DOS TERMOS

Conforme se evidenciou, os termos letramento literário e letramento estão intimamente relacionados, sendo que aquele surgiu a partir deste. Nota-se que a configuração da sociedade, com a expansão das relações comunicativas e a abundante exposição de informações, foi um fator importante para a necessidade do surgimento dos termos, ambos relacionados à prática social dos objetos a que se referem: literatura e língua. Esclarecendo melhor essas justificativas para o surgimento dos conceitos, sugere-se, então, que:

A complexidade da sociedade moderna exige conceitos também complexos para descrever e entender seus aspectos relevantes. E o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas e não somente nas atividades escolares. (KLEIMAN, 2005, p. 6)

O desenvolvimento tecnológico dos instrumentos de comunicação faz com que as relações sociais se tornem mais complexas, produzindo novas demandas sociais. Assevera Magda Soares: “Certamente o surgimento neste momento do termo *literacy* representa uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las.” (SOARES, 2012, p. 21). A este argumento junta-se Marinho:

No Brasil, o termo letramento chega como uma ferramenta teórica para se compreender um fenômeno cultural, os modos e as condições com que a sociedade brasileira lida com a escrita, mas também como pressuposto pedagógico, como fundamento metodológico para o ensino da leitura e da escrita. (MARINHO, 2010a, p. 18)

É pacífico que o termo letramento surge para se referir ao uso da leitura e da escrita. De acordo com Bortoni-Ricardo: “Estamos imersos em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita. Devido a essa realidade, não é suficiente apenas aprender a ler e a escrever. É preciso que sejam desenvolvidas competências para usar a leitura e a escrita – daí surge o termo

“letramento”” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 52). Além dessas mudanças sociais, ou devido a elas, houve mudanças no objeto de ensino da língua portuguesa:

Entre as várias explicações para a entrada da palavra letramento no Brasil, pode-se alegar que o conceito encontrou terreno fértil, preparado pelas mudanças epistemológicas na área das Ciências da Linguagem e da Educação, as quais levaram também a mudanças no objeto de ensino da Língua Portuguesa: a entrada do texto, dos gêneros e a valorização dos usos sociais da língua, empurrando, para o fundo do cenário, a língua como sistema e uma concepção de gramática que se aprende e se objetiva em forma de habilidades estritamente linguísticas. (MARINHO, 2010a, p. 18)

Pode-se afirmar que a ênfase na prática de uso da escrita já era trabalhada por estudiosos antes do surgimento do termo letramento. Segundo Kleiman, isso ocorria na metade da década de 1980 no Brasil, contudo, havia a lacuna de um “conceito que se referisse a esses aspectos sócio-históricos dos usos da escrita, sem as conotações sobre o ensino e escola associadas à palavra alfabetização.” (KLEIMAN, 2005, p. 21). Desta forma, percebe-se que as novas práticas sociais de uso da escrita pediam um termo que compreendesse sua amplitude: “Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento, para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém. (KLEIMAN, 2005, p. 21)

Referindo-se à alfabetização de forma mais ampla, o que hoje corresponde ao conceito de letramento, Paulo Freire discorreu sobre a necessidade de se abordar o ensino da língua como uma prática social de uso e de cunho ideológico. “na obra de Freire o conceito de alfabetização (*literacy*) ultrapassa o nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito ou de habilidades técnicas, neutras”. (MARINHO, 2010a, p. 18). Conforme dispõe Kleiman:

Paulo Freire utilizou o termo alfabetização com um sentido próximo ao que hoje tem o termo letramento, para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai se transformando ao longo do tempo, segundo as épocas e as pessoas que a usam e que pode vir a ser libertadora, embora, à época, fosse mecanicista. A escrita passou do domínio de uns poucos para um saber universal, considerado direito de todos – e com isso a relação das pessoas com a língua escrita mudou radicalmente. (KLEIMAN, 2005, p. 19)

Dessa forma, cabe dizer, o conceito de letramento, em seu surgimento no Brasil, está relacionado com o conceito de alfabetização “Há uma peculiaridade na introdução do conceito de letramento no Brasil. Aqui, o conceito surgiu em estreita relação com o conceito de alfabetização. De certo modo, em contraponto com o conceito de alfabetização.” (SOARES, 2010, p. 60). Acrescenta Soares:

Historicamente, vínhamos denominando alfabetização, de forma genérica, a aprendizagem da língua escrita, sem distinção entre uma aprendizagem inicial – aquisição da tecnologia da escrita – e o uso da escrita em práticas sociais. Em outros países, a aprendizagem inicial é considerada com independência em relação às práticas de leitura e de escrita. (...) Nesses contextos, a aprendizagem inicial da língua escrita não é contraposta, nem comparada, nem relacionada, com os estudos e as pesquisas sobre as práticas sociais de leitura e de escrita, nem até mesmo com o ensino dessas práticas. (SOARES, 2010, p. 60)

Conforme entendimento de Kleiman, o uso do conceito de letramento nos meios acadêmicos constitui uma tentativa de separar os estudos sobre as implicações sociais da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. “Eximem-se dessas conotações os sentidos que Paulo Freire atribui à alfabetização, os quais a vêem como capaz de levar o analfabeto a organizar reflexivamente seu pensamento, a desenvolver sua consciência crítica, capaz de introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.” (KLEIMAN, 2012, p. 15)

Assim, é compreensível a afirmação de Magda Soares de que há uma “contaminação” entre os termos alfabetização e letramento. Alguns repudiam o uso da palavra letramento, outros repudiam o uso do termo alfabetização; além de existir a discussão de que a alfabetização precede o letramento. Por outro lado, há os que defendem que alfabetização e letramento são processos “diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes. (SOARES, 2010, p. 61)

O surgimento do termo letramento literário no cenário nacional visa à necessidade de abordar o ensino de literatura de forma mais ampla, levando em consideração o uso social da literatura. Esse surgimento é uma consequência da utilização do termo letramento para designar

uma prática que abarca a vida do ser humano além dos muros da escola. Graça Paulino, primeira a utilizar o termo no Brasil, afirma que:

Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. (PAULINO, 2013, p. 23)

Com o uso do termo, Graça Paulino aborda o conhecimento literário como um processo a ser construído pelo indivíduo com o objetivo de formar um leitor literário que saiba “escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres”(COSSON, 2012, p. 11). Desse modo, a literatura é vista com a perspectiva do letramento, o que implica o cultivo e a apropriação do discurso literário ou do objeto literatura pelo indivíduo de forma frequente.

Acrescenta-se a isso, o aspecto prático do letramento literário voltado para os professores de literatura. Esse aspecto foi desenvolvido por Rildo Cosson (2012), sem deixar de lado o aspecto teórico, ao apresentar uma proposta de ensino de literatura, denominada de letramento literário, que tenha o objetivo de tornar o ensino de literatura, conforme indicativo do autor, significativo para alunos e professores (COSSON, 2012, p. 11).

Ainda como justificativa, Cosson, fundamentado em uma comparação entre atividades desenvolvidas em sala de aula por professoras de literatura, uma que atua no Brasil com outra que atua na Finlândia, verifica a necessidade de se organizar a leitura literária escolarizada. Segundo o autor, os movimentos verificados com a comparação entre as atividades de professores, como a atividade de conferir se o aluno leu para depois ampliar a leitura com a crítica literária estão corretos, mas precisam de organização que faça da leitura literária uma prática significativa, que tenha como objetivo o letramento literário. (COSSON, 2012, p. 46).

A escola teria o papel de sistematizar a formação literária, além de ter um caráter de inclusão no acesso aos produtos literários, apesar de o letramento literário não se restringir ao ambiente escolar.

1.3 ALGUNS CONCEITOS DE LETRAMENTO E DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Feitas algumas considerações sobre as origens e sobre as justificativas de surgimento dos conceitos, cabe aqui desenvolver aspectos das discussões sobre os conceitos de letramento e de letramento literário, iniciando pelo letramento, pois este termo deu origem àquele. Há vários conceitos para letramento, bem como um espraiamento do conceito para outras áreas de conhecimento ou de linguagem. Daí a complexidade da tarefa de conceituação do termo.

Sobre a origem dessa complexidade, Marinho aponta que o controverso conceito de letramento se encontra em construção, pois, além dos antigos, há novos fenômenos advindos “de mudanças na sociedade brasileira, nos modos como nos relacionamos com cultura escrita, principalmente em tempos de novas tecnologias da escrita e de crescentes pressões por inclusão vindas dos movimentos sociais”. (MARINHO, 2010a, p. 19). Nessa perspectiva, expõe Cosson, sobre o que o conceito de letramento expressa:

por um lado, uma nova compreensão da leitura e da escrita e das relações entre saberes e educação, e por outro, faz parte de um contexto, onde se postula um ensino por competências, as tecnologias de informação e comunicação se tornam mais acessíveis, o fluxo de informações se mundializa, as imagens adquirem status de texto, as práticas de autosserviço se tornam cotidianos e o acesso ao ensino superior chega a camadas menos favorecidas da sociedade (COSSON, 2015, p. 175)

Assim, em meio a uma diversidade de usos para o termo letramento cabe considerar algumas recentes sistematizações a respeito desses usos. Conforme propõe Magda Soares, há diferentes pontos de vista sob os quais o letramento tem sido considerado: antropológico, linguístico, psicológico e educacional. Contudo, ela considera que essa sua proposta não esgota os pontos de vista possíveis. Do ponto de vista antropológico, letramento, pontua a referida autora, “são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura. (...) Parece-me que, nos estudos e pesquisas sob a perspectiva antropológica, a melhor tradução para a palavra *literacy* seria *cultura escrita*, e não letramento.” (SOARES, 2012, p. 56)

De um ponto de vista linguístico, “a palavra letramento designa os aspectos da língua escrita que a diferenciam da língua oral” (SOARES, 2010, p. 57). Para o grupo de pesquisa francês denominado *Équipe Littéracie*, “letramento, sob a perspectiva linguística, é a palavra que remete para os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da escrita.” (SOARES, 2010, p. 57). Abordando a palavra de um ponto de vista psicológico, designa “as habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos”. (SOARES, 2010, p. 57)

Na perspectiva *educacional, pedagógica*, “letramento designa as habilidades de leitura e escrita de crianças, jovens ou adultos, em práticas sociais que envolvem a língua escrita.”. A autora esclarece que na perspectiva educacional existe um consenso sobre o conceito ao afirmar que:

É este o conceito de letramento que, entre nós, está presente nas práticas escolares, nos parâmetros curriculares, nos programas, nas avaliações que vêm sendo repetidamente feitas em diferentes níveis – nacional, estaduais, municipais. Este é o sentido que tem *literacy* na linguagem corrente educacional nos países de língua inglesa, tal como se comprova na bibliografia sobre o ensino da língua, nos currículos e nos programas. (SOARES, 2010, p. 57)

Frente a essa constatação, a autora considera “Seja qual for, porém, o conceito de letramento, em decorrência do ponto de vista sob o qual seja considerado, quase sempre, pode-se mesmo dizer que sempre, exclui-se do conceito a aprendizagem inicial da tecnologia da escrita”. (SOARES, 2010, p. 57). Magda Soares comenta, além do exposto, o uso muito frequente da palavra letramento no plural, para designar diferentes tipos de letramentos.

de um lado, considera-se que cada sistema de representação exige um letramento específico, e então se fala em letramento matemático, letramento musical, letramento midiático, letramento digital etc. Por outro lado, considera-se que cada área de conhecimento exige um letramento específico, e então se fala em letramento geográfico, científico, histórico etc. (SOARES, 2010, p. 59)

Até o momento foram apresentados os pontos de vista sob os quais Magda Soares propõe dividir os usos do letramento. A seguir, está exposto o estudo de Cosson referente às três concepções básicas do letramento, considerando o aspecto morfológico, a partir das quais se pode entender o conceito. Este é dividido, conforme o autor, em letramento no singular, letramento no plural e múltiplos letramentos (COSSON, 2015, p. 179). A concepção de letramento no singular envolve três caminhos: a ideia de que a escrita tem papel fundamental na cultura e evolução humana; o letramento como o aprendizado da escrita, que também é designado como alfabetização; a visão crítica que considera o letramento em um contexto social. (COSSON, 2015, p. 176). Dentre esses caminhos, letramento como domínio da escrita, conforme o autor, é mais comum:

Em suma, o uso mais comum do letramento no singular é o domínio da escrita. Neste caso, o letramento pode ser percebido como uma habilidade individual e universal, assim como pode ser associado a questões cognitivas sobre o processo de aquisição da escrita, fazendo do conceito uma questão basicamente escolar. (COSSON, 2015, p.177)

Na segunda concepção, letramento no plural, a educação e a aprendizagem de linguagem “são duas de suas questões centrais”, assim, “desloca-se a ênfase da habilidade de ler e escrever para a capacidade de se comunicar, de fazer uso dos instrumentos de representação da linguagem, reconhecendo-se o impacto das novas tecnologias nas relações sociais e culturais contemporâneas”. Esse letramento pode ser concebido no plural ou com o prefixo pluralizador, multiletramento (COSSON, 2015, p. 117). Quando se refere a múltiplos letramentos, a terceira concepção, há uma ampliação do conceito para considerá-lo como uma competência relacionada ao campo de conhecimento ou ao qual o adjetivo que o acompanha diz respeito. Sendo assim, a questão das linguagens e da escrita é, em muitos casos, desconsiderada (COSSON, 2015, p. 179).

Dessa forma, pode-se dizer que para uma boa parte desses letramentos adjetivados, o termo usualmente refere-se tanto a uma competência a ser desenvolvida quanto a um processo de aprendizagem cultural dentro da sociedade. Daí que façam parte também de suas características certo tom prescritivo nas definições e tentativas de tornar o letramento um conceito operacionalizável, com elementos caracterizadores definidos, para poder ser incluído em propostas curriculares e políticas educacionais, ainda que se saiba parte de um contínuo, cujo domínio seja variável ao longo da vida, tendo na comunicação e na educação os campos preferenciais de interação com o conhecimento específico que os nomeia. (COSSON, 2015, p.180)

As sistematizações feitas por Magda Soares e por Rildo Cosson oferecem uma noção da multiplicidade de uso do termo letramento e dos vários conceitos criados. Essa situação relacionada ao letramento não é exclusiva do Brasil. Como se observa nos estudos de Magda Soares:

Huqaiya Hasan no livro *Literacy in Society*, publicado em 1996, já afirmava que literacy é uma palavra “semanticamente saturada”, uma palavra que “não só significou diferentes coisas para diferentes gerações, como também diferentes coisas para diferentes pessoas na mesma geração”. Também entre nós, atualmente, letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos, para diferentes pesquisadores e para diferentes professores. (SOARES, 2010, p. 55)

Conforme Soares, sobre a perspectiva pedagógica do letramento, que corresponde à concepção de letramento no singular, usada na sistematização de Cosson, um ponto em comum existe nas diversas conceituações feitas por vários autores: “são significados fortemente contextualizados no campo do ensino da língua escrita. Ou seja: letramento – a palavra e o conceito – surgiu entre nós no campo do ensino da língua escrita, quer ensino para adultos, quer para crianças. Não foram, pois, as perspectivas antropológica e histórica que introduziram a palavra e o conceito entre nós” (SOARES, 2010, p. 60). Corroborando para essa afirmação, Magda Soares traz o seguinte conceito de letramento: “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita.” (SOARES,

2012, p. 47). Consoante a essa afirmação, Kleiman assevera: “o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna.” (KLEIMAN, 2005, p. 19)

Apesar desse ponto em comum no que se refere ao letramento educacional, as divergências existentes não contribuem para uma ação pedagógica consistente em termos de política educacional, principalmente no que se refere aos instrumentos governamentais de avaliação do letramento. Sobre as ações em torno do letramento desde a sua origem, Magda Soares discorre que:

Durante mais de 500 anos de existência deste país, nós nos satisfizemos com a palavra alfabetização: não existia em nosso léxico a palavra letramento. A palavra surgiu em meados dos anos 1980, portanto, há não mais que 20 anos, e só foi dicionarizada no começo do século XXI. Nesses 20 anos, creio que temos nos ocupado com duas ações que, em princípio, parecem contraditórias. A primeira ação tem sido a de esclarecer o conceito de letramento. Estamos sempre discutindo o que é letramento... e acredito que ainda não chegamos a um consenso. (...) A segunda ação remete a uma aparente contradição em relação à primeira, pois, sem termos chegado a um consenso sobre o que entendemos por letramento, temos já nos ocupado em traduzir esse conceito em atividades de letramento nas escolas, temos nos dedicado a avaliar níveis de letramento, a construir instrumentos de avaliação de letramento de alunos e mesmo da população em geral. (SOARES, 2010, p. 55)

O conceito de letramento considerado na escola é um fator, conforme Kleiman, que causa deficiências no sistema educacional. A estudiosa afirma que essas deficiências são decorrentes não só de o professor não ser um representante da cultura letrada e nem de falhas curriculares na formação em licenciatura, elas “são mais profundas, pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (KLEIMAN, 2012, p. 47). A concepção dominante de letramento, segundo Kleiman, é excludente: “O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção do letramento dominante.” (KLEIMAN, 2012, p. 47). Complementando essa ideia, Kleiman destaca:

Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (conferir Scribner e Cole 1981). As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 2012, p. 18)

Como já evidenciado anteriormente nesta dissertação, corroboram para essa noção do letramento os estudos de Paulo Freire, que defendeu um conceito de alfabetização que se relaciona com o conceito de letramento crítico que temos hoje, considerando questões ideológicas e de formação de poder social. Kleiman, sobre o uso conferidor de poder do letramento, ressalta que além do uso básico das funções da escrita, “o domínio de outros usos e funções da escrita significa, efetivamente, o acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e por meio deles, a possibilidade de acesso ao poder.” (KLEIMAN, 2012, P. 8).

Afirma-se que o conceito de letramento mais usado no Brasil é o de “letramento crítico”, isso explica, segundo Kleiman, o fato de “os estudos sobre o letramento hoje em dia, seguindo o caminho traçado por Paulo Freire há mais de trinta anos, enfatizarem o efeito potencializador, ou conferidor de poder, do letramento.” Kleiman esclarece ainda que: “a palavra de ordem nos estudos sobre o letramento que se voltam para a transformação da ordem social é “empowerment through literacy”, ou seja, potencializar pelo letramento.” (KLEIMAN, 2012, P. 8). Outro estudioso que contribui para o esclarecimento sobre o conceito de letramento mais influente no Brasil é Marildes Marinho, que afirma:

vale também dizer que a concepção de letramento que tem tido mais influência no Brasil reporta aos *Novos Estudos sobre o Letramento – New Literacy Studies* (NLS). Além de outras razões que explicam essa influência, esses estudos guardam uma grande aproximação com o pensamento de Paulo Freire, profundamente marcado por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita não é gratuita a presença da obra de Paulo Freire nos trabalhos de vários estudiosos do NLS e o lugar da ideologia, das relações de poder que identificam essa produção. (MARINHO, 2010a, p. 19)

Pode-se pontuar que a variedade de usos do termo letramento também se aplica ao letramento literário, apesar de este ser um termo mais recente. Conforme Samuel Soares, “representam um campo novo no discurso de educadores e lingüistas e têm sido concebidos de forma diferenciada por pesquisadores dessas áreas” (SOARES, 2011, p. 1). Ainda há pouco uso do termo nos meios acadêmicos e escolares, devido ao desconhecimento deste ou a dúvidas quanto à necessidade de sua utilização, em detrimento de outros conceitos como “educação literária”. Maria do Rosário Mortatti afirma, em seu artigo sobre problematizações entre literatura e ensino, que:

Como se pode constatar, esses significados de “letramento literário” e “educação literária” contemplam muitas das discussões e propostas para o ensino da literatura que abordei nas páginas anteriores deste artigo. E, possivelmente, não tivesse sido necessária a emergência de novos temas e designações se tivessem se concretizado avanços reais em termos de leitura do texto literário na escola brasileira e em outras instâncias da vida social e cultural do país. Ou, possivelmente, as expressões “letramento literário” e “educação literária” venham a sintetizar tensões e anseios antigos, para retomá-los, ampliando pontos de vista e relações com outros campos de pesquisa, assim como outras expectativas de concretizá-los no novo contexto sociocultural do século XXI. (MORTATTI, 2014, p. 39)

Rildo Cosson expõe que para entender o lugar do letramento literário dentre as diversas concepções de letramento, é preciso compreender como se concebe o letramento e como se concebe o literário, dois campos de estudo com termos que os designam também polissêmicos. O autor prefere contornar “esses campos minados” e faz uma classificação do letramento literário baseada nas três concepções de letramento que desenvolve. (COSSON, 2015, p. 181)

A primeira concepção, baseada no desenvolvimento da escrita, conforme Cosson, relacionada ao letramento literário, “o letramento que se faz com o texto literário”. Assim, as habilidades de leitura e escrita desenvolvidas por meio de textos literários são priorizadas, com valorização do cânone literário. (COSSON, 2015, p. 181). De acordo com Cosson,

A grande questão desse modo de conceber o letramento literário não é que em alguns casos apenas recubra com um novo termo práticas escolares usuais, nem mesmo que tenda a reforçar concepções conservadoras tanto do letramento quanto da literatura, mas sim que retire do adjetivo a sua autonomia de sentido, ou seja, que coloque a aprendizagem da literatura como ancilar ao ensino da escrita. (COSSON, 2015, p. 181)

A segunda concepção, que diz respeito ao uso social da escrita literária, “quando o termo literário é claramente expresso ao lado do termo letramento, há pelo menos duas formas de se entender o conceito. Uma primeira em que o termo se refere à literatura como uma prática social da escrita” e a segunda, na qual a literatura é tida como um processo de construção de sentido individual e socialmente, que não se limita à escrita, por meio da apropriação da literatura como linguagem (COSSON, 2015, p. 182).

Essa primeira forma, está relacionada com os estudos dos *New Literacy Studies*, “sobretudo na distinção proposta por Street entre letramento autônomo e ideológico, entre outras contribuições vindas do campo do estudo da leitura e da Linguística” (COSSON, 2015, p.182). Cosson explica que Zappone parece propor um letramento literário nessas bases, pois este autor afirma que “o letramento literário pode ser compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, compreendida como aquela cuja especificidade maior seria seu traço de ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 5). Conforme salienta Cosson, essa adoção de conceito de letramento literário apresenta pontos positivos e dificuldades:

Nesse caso, a adoção do conceito de letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura efetiva dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente a obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura. Enfrenta, porém, algumas dificuldades, como a perda da singularidade da literatura em relação à escrita, uma vez que é considerada como uma entre outras práticas sociais a ela relacionadas, assim como uma diminuição do aspecto individual da experiência literária face à predominância da leitura nas relações sociais.

Outra forma de se entender o conceito, ainda dentro da segunda concepção, é o letramento literário proposto por Rildo Cosson e Graça Paulino como o “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2015, p. 182). Para o Cosson, nessa forma de entendimento,

o letramento é menos uma prática social da escrita do que um processo de construção de sentidos que se efetiva individual e socialmente; e o literário deixa de ser aplicado apenas a um conjunto de textos, para ser reconhecido como um repertório cultural constituído por uma grande variedade de textos e atividades que proporcionam uma forma muito singular – literária – de

construção de sentidos. Disso resulta uma concepção do letramento literário como apropriação da literatura enquanto linguagem que, por ser vazia em relação ao mundo nomeado, permite uma experiência única de interação verbal e reconhecimento do outro e do mundo, até porque é a grande responsável pela alimentação do corpo simbólico dos indivíduos e das comunidades em que eles se inscrevem. (COSSON, 2015, p. 181)

Dessa maneira, o letramento literário tem seu campo de atuação ampliado, não se restringindo à escola e nem à escrita, que seria um meio pelo qual a linguagem literária se mostra. (COSSON, 2015, p. 182). O autor esclarece ainda que o letramento literário é “um processo de aprendizagem, resultado da experiência do leitor com o texto, simultaneamente solitário e solidário porque implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos de nossa comunidade como literário”. (COSSON, 2015, p. 183)

Na terceira concepção, busca-se “no desenvolvimento da habilidade de ler os textos literários buscando verificar questões ideológicas ou relativas às identidades de gênero, etnia/raça, sexo, entre outras identificações sociais” (COSSON, 2015, p. 183). A literatura seria um meio para o desenvolvimento de habilidades que visem a aumentar a consciência crítica em relação a aspectos culturais, literários, ideológicos e linguísticos do texto. É o conceito de letramento literário crítico de Solak. (SOLAK, 2013 *apud* COSSON, 2015, p. 183)

Enquanto há questionamentos sobre a utilização do termo letramento literário, outros autores escrevem defendendo o termo. Tanto os questionamentos quanto as defesas são importantes para o esclarecimento a respeito da utilização e significação de letramento literário. Conforme Mortati, “em textos de pesquisadores brasileiros, a expressão “educação literária” remete e por vezes equivale a “letramento literário”” (MORTATTI, 2014, p. 39).

Segundo Cosson (2012, p. 12), o letramento literário não é somente uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas envolve, também, o seu efetivo domínio. Na perspectiva desse letramento literário, o foco não é somente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da resignificação desses textos, através da motivação de quem ensina e de quem aprende. A literatura precisa de um processo de “escolarização”, mas não de forma descaracterizada e negada sua função social. Nesse sentido, o letramento literário é uma estratégia metodológica no direcionamento, fortalecimento e ampliação da educação literária oferecida aos alunos a fim de torná-los leitores proficientes, dentro e fora do contexto escolar; noutras palavras, é o uso social da literatura. (SILVA; SILVEIRA, 2013, p. 93)

É por entender essa singularidade que se define o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.

O letramento literário enquanto construção literária dos sentidos se faz indagando ao texto quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz. Respostas que só podem ser obtidas quando se examinam os detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos. Tais procedimentos informam que o objetivo desse modo de ler passa pelo desvelamento das informações do texto e pela aprendizagem de estratégias de leitura para chegar à formação do repertório do leitor. (COSSON; SOUZA, 2015, p. 102).

Cosson apresenta o letramento literário como prática escolarizada, expondo algumas condições que devem ser observadas pelo professor para que esse letramento literário ocorra. Procurou-se sistematizar essas condições:

1- O centro das práticas literárias na escola deve ser “a leitura efetiva dos textos”. (COSSON, 2012, p. 23)

2- A leitura deve ser organizada de acordo com os objetivos de formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2012, p. 23);

3- É dever do professor “explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2012, p. 29).

4- O professor deve partir do que é conhecido para o aluno em direção ao desconhecido, ampliando os seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 35)

5- Para a seleção da obra a ser trabalhada com os alunos, o autor propõe que se combine três critérios: considerar o cânone como um instrumento de herança cultural da sua comunidade;

apoiar-se na atualidade do texto e não somente em sua contemporaneidade; aplicar o princípio da diversidade. (COSSON, 2012, p. 35)

6- O letramento literário precisa acompanhar as três etapas do processo de leitura (antecipação, decifração e interpretação) e o saber literário, sobre o qual, considerando as concepções de aprendizagem de literatura de Halliday (*apud* COSSON, 2012, p. 47), há a aprendizagem da literatura, a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura. As aulas tradicionais, segundo Cosson (2012, p. 47), oscilam entre as duas últimas e ignoram a primeira. O ponto central do ensino de literatura deveria ser a primeira. O núcleo do ensino de literatura deve ser a experiência do literário.

7- Deve ser contemplado, na escola, a ligação da literatura com outras artes e saberes. Uma visão mais ampla da literatura deve guiar o professor ao selecionar as obras. (COSSON, 2012, p. 47)

8- O objetivo da literatura escolarizada deve ser a criação de uma comunidade de leitores, buscando a ampliação e consolidação do repertório cultural do aluno. (COSSON, 2012, p. 47)

A partir do exposto, pode-se afirmar que a atuação do professor é fundamental para que ocorra o letramento literário na escola. Dentre outros autores que tratam dessa importância do professor está Marisa Lajolo, que afirma: “Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor mauro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu” (LAJOLO, 1993, p. 106). O papel do professor, segundo a autora, é a de mediação da “interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo (...)”. Além disso, o mediador tem a tarefa de ativar o conhecimento prévio do aluno, contido na memória, para que, junto com suas emoções e sensações produzidas com a leitura, possa formar a sua própria interpretação, sem a obrigação de atender a uma interpretação instituída ou dita “correta”. Sobre o professor como mediador, Perrone-Moisés afirma que:

Assumir suas responsabilidades como mediador exige, do professor como do crítico literário, o exercício do papel de árbitro, e nenhum árbitro é possível sem uma plataforma ética. A plataforma ética do mediador literário se esteia na convicção de que o texto literário é ele mesmo um mediador de valores: valor de conhecimento, valor de organizador e refinador da mente do leitor, valor de despertador do espírito crítico e da capacidade imaginativa, valor de invenção estética,

em suma, todos aqueles valores que a literatura de consumo não possui, e a mídia embota. (PERRONE-MOISÉS, 2002, p. 7)

Perrone-Moisés evidencia o papel do professor mediador no ensino de literatura como um conhecedor de sua função de ampliar os horizontes de leitura dos alunos, utilizando-se de um juízo crítico, assumindo o papel de árbitro. Para que esse papel se efetive deve haver um conhecimento aprofundado do texto literário. A partir dessa preparação do profissional, a atuação em “sala de aula” teria o significado de intervenção, conforme apresenta Maheu (*apud* ALTHAUS, 2008, p.3) “Mediar não significa tão somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas”.

A abordagem dialógica para se trabalhar a literatura em sala de aula é defendida por Robson Coelho Tinoco, que tem como objetivo a leitura produtiva que “se torna um prazer quando a produtividade do leitor se manifesta, ou seja, quando os textos oferecem a possibilidade de ele exercer suas capacidades, dialógicas de apreensão do mundo (do texto, da sociedade etc.).” O aspecto dialógico do ensino deve propiciar ao aluno: “(...) uma conscientização do sujeito-agente consciente de si e do mundo que o cerca.” (TINOCO, 2013)

É preciso que haja uma “ruptura da cadeia de alienações em que se insere a prática escolar da leitura no Brasil de hoje.” (LAJOLO, 1993, p. 105). Segundo Durval Muniz de Albuquerque Júnior,

A chamada crise da escola pública se dá, justamente, no momento em que os filhos das camadas populares adquirem o direito e as condições mínimas de nela ingressar. Elitista em sua formulação, pensada para a formação das elites dirigentes, embora desde o começo o discurso a destine ao povo, a escola se vê inviabilizada quando grupos sociais com valores, comportamentos, hábitos, costumes os mais diversos vêm aí se encontrar. ([2008?], p. 4)

O papel do mediador no resgate dos conhecimentos prévios será discutido com base em vários autores que tratam da questão. Um deles é Michèle Petit, que afirma ser necessário que o jovem tenha maior liberdade ao elaborar sua interpretação. Para ela, “O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve.”(PETIT, 2009, p. 28). Afirma ainda que “A

leitura é uma experiência singular” (2009, p.147). A literatura em sua prática precisa da mediação do leitor. Baseada no aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, a mediação do professor seria feita no sentido de aproveitamento desses conhecimentos de mundo dos discentes para a ampliação e enriquecimento das interpretações compartilhadas. Em uma palestra do prof. Dr. Carlos Augusto Novais (NOVAIS, 2013), ocorrida na Universidade Federal de Uberlândia, foi afirmado que “mediar é ajudar alguém a construir um propósito, para a leitura ter sentido, ser interessante para o leitor”. A mediação, nesse sentido, coaduna com a teoria da subjetividade da leitura, pois, segundo o palestrante, o melhor mediador é o invisível, ou seja, aquele que permite aos alunos produzirem os próprios sentidos.

Os sentidos do texto são produzidos pelo aluno em um processo de interpretação. Sobre esse processo, Cosson salienta que “o centro desse processo são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo.” (COSSON, 2012, p. 40). O autor afirma ainda que é necessário que o ensino de literatura efetive um “movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural o aluno.” (COSSON, 2012, p. 47). Para Cosson,

crecemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. (COSSON, 2012, p. 35)

A noção de letramento literário pode auxiliar os professores a organizarem as aulas de literatura tendo em vista a construção de uma cultura literária em determinada comunidade escolar, além de recuperar a importância do texto literário, tanto no universo escolar quanto em ambiente fora da escola. O letramento literário relaciona-se a conhecimento prévio, pois há a necessidade de se conhecer o repertório literário que os alunos já trazem ou a cultura literária em que estão inseridos para partir desse contexto com o objetivo de ampliar seus conhecimentos e possibilidades de ação dentro do campo literário.

1.4 CONHECIMENTOS PRÉVIOS EM AULA DE LEITURA

A importância do conhecimento prévio para que se efetive a leitura é ressaltada por vários estudiosos de literatura, linguística textual e cognição. Essa importância também é afirmada em documentos oficiais educacionais sobre leitura. Estudos sobre os conhecimentos prévios estão, frequentemente, abordados em obras sobre a leitura, além de obras sobre cognição e memória. É um termo frequentemente presente em obras sobre estratégias de leitura, sendo considerado muito importante para atividades de compreensão leitora. Contudo, na dinâmica de uma aula, há aspectos a serem considerados que podem dificultar a ativação desses conhecimentos dos discentes. Além disso, como afirmam Liberato e Fulgêncio,

O estudo do estabelecimento de pontes de sentido encontra-se ainda muito pouco desenvolvido. Trata-se de um aspecto muito difícil de explorar, pois depende da compreensão de questões relativamente mal estudadas: questões relacionadas com a organização do conhecimento na memória humana, do seu acesso e de sua reestruturação a partir de novos estímulos. (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012, p. 51),

Nas teorias sobre leitura estudadas para este trabalho de mestrado, que tem como objetivo uma prática efetiva de leitura literária, não há dúvidas sobre o papel decisivo que os conhecimentos prévios possuem para a construção do significado na leitura,

A avaliação adequada do conhecimento prévio do leitor é, acreditamos, a maior garantia de legibilidade de um texto. Sua importância não se deve apenas à função desse conhecimento prévio no estabelecimento de pontes de sentido, mas no processo de leitura como um todo. Mesmo diante de um texto mal estruturado, o leitor pode superar todas as dificuldades se tem adequado conhecimento prévio, principalmente quanto ao assunto do texto. Acreditamos ser indiscutível que a atuação do conhecimento prévio na leitura é o fator mais importante para a legibilidade de um texto. (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012, P. 51)

Conforme Ângela Kleiman, há três tipos de conhecimentos prévios: o conhecimento de mundo (que são os referentes extralinguísticos, pois estão fora do texto), o conhecimento linguístico (que são os conhecimentos implícitos, não verbalizados, sobre a língua) e o

conhecimento textual (o conjunto de noções e conceitos sobre texto). Esses três tipos de conhecimentos definem a construção do sentido do texto. A leitura requer a interação entre esses tipos de conhecimentos. (KLEIMAN, 2008, P. 13)

A autora ainda divide o conhecimento de mundo em conhecimento enciclopédico, informações culturais e emocionais arquivadas na memória, e em conhecimento estruturado (esquema), expectativas sobre a ordem natural das coisas, também contidas na memória. Kleiman (KLEIMAN, 2008, p. 25) afirma que “A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”. Kleiman afirma, ainda, que como foi constatado em pesquisas, nós não lembramos o que o texto contém literalmente, mas sim as inferências que fazemos.

conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão; esse momento, que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar. (KLEIMAN, 2008, p. 26)

Isabel Solé enumera motivos relacionados a conhecimentos prévios para que uma pessoa não consiga atribuir significado a um texto razoavelmente redigido: o leitor não possui conhecimentos prévios para o texto ou possui o conhecimento prévio, mas o texto não fornece pistas que remetem a ele. (SOLÉ, 1998, p. 103)

Atualmente, as aulas de literatura da forma como comumente são realizadas nas escolas, privilegiam o discurso instituído, conforme afirma Gérard Langlade: “A exclusão, ou ao menos a marginalização da subjetividade do leitor é habitualmente apresentada como uma condição de êxito na leitura literária escolar e universitária.” (LANGLADE, 2013, p. 25). As práticas de professores, muitas vezes, se baseiam no preenchimento de fichas, na análise estrutural da obra, em interpretações prontas e nas respostas dos livros didáticos. A leitura é impositiva.

(...) os distúrbios, as emoções, os devaneios, as associações de ideias ou mesmo vinculações espontâneas que tem suas raízes na personalidade profunda, de história pessoal, nas recordações literárias ou lembranças de momentos vividos do indivíduo que lê, são considerados elementos parasitas que falseiam, embaçam e emaranham a recepção de uma obra a ponto de lançá-la para fora do campo da literatura. (LANGLADE, 2013, p. 25)

Considerando o processo tradicional de ensino como memorização de informações como uma obediência à ideologia dominante, Durval Muniz de Albuquerque Júnior ([2008?] p. 8) argumenta que

A educação é pensada como formação, desde pelo menos, o final do século XIX, substituindo a educação pensada como instrução, como mero acúmulo de saberes, como a memorização e a aquisição de uma grande quantidade de informações, como erudição, que será criticada por não atender imediatamente o interesse social (...)

A literatura, deslocada da relação texto-leitor, como atualmente é praticada nas escolas, não seria uma forma de manutenção ideológica, visto que a escola originalmente é voltada para as classes sociais de prestígio? Seria necessária a aplicação do ensino que “deforma”, de acordo com Durval Muniz de Albuquerque Júnior ([2008?] p. 10): “O ensino que deforma é aquele que investe na desmontagem dos sujeitos, dos modelos de subjetividades, das identidades dos que chegam à escola, tanto dos professores, como de alunos (...)”. Os modelos interpretativos de obras literárias não estariam massificando os alunos, que devem chegar às mesmas conclusões do livro didático e da crítica consagrada, transmitida pelo professor? É preciso que se respeitem as singularidades dos alunos e que se incite a exteriorização delas, o resgate dessas singularidades, para que a leitura literária promovida pela escola propicie a formação do leitor maduro.

Michèle Petit, afirma ser necessário que o jovem tenha maior liberdade ao elaborar sua interpretação. Para ela, “O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve.” (PETIT, 2009, p. 28). Afirma ainda que “A leitura é uma experiência singular” (PETIT, 2009, p.147). Confirma essa afirmação os dizeres de Umberto Eco: “O texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali

introduziu”. (ECO, 2011, p. 37) A literatura em sua prática precisa da mediação do leitor. Baseada no aproveitamento dos conhecimentos prévios dos alunos, a mediação do professor seria feita no sentido de aproveitamento desses conhecimentos de mundo dos discentes para a ampliação e enriquecimento das interpretações compartilhadas.

Em uma palestra do prof. Dr. Carlos Augusto Novais (2013), ocorrida na Universidade Federal de Uberlândia, foi afirmado que “mediar é ajudar alguém a construir um propósito, para a leitura ter sentido, ser interessante para o leitor”. A mediação, nesse sentido, coaduna com a teoria da subjetividade da leitura, pois, segundo o palestrante, o melhor mediador é o invisível, ou seja, aquele que permite aos alunos produzirem os próprios sentidos.

A Estética da Recepção discorre, além de aspectos outros, sobre a importância dos vazios, da negação e das indeterminações para ativar a imaginação do leitor. Isso ocorre, porque o texto literário tem pontos de indeterminação, ele é descontínuo. Por isso, a leitura literária envolve habilidades complexas. Iser trabalha com o efeito da leitura, que estabelece uma possibilidade de interação. (ISER, 1979)

Estudos mais específicos sobre o conhecimento prévio são feitos por estudiosos da leitura, que tratam da leitura de uma forma geral. Para a construção de uma comunidade de leitores, um princípio adotado por Cosson, é “ampliar o repertório cultural do aluno” partindo do conhecido para o desconhecido.

Como ensinar se o professor não tem conhecimento sobre o que os alunos já sabem? Educar vem do latim *Exducare* que significa colocar para fora, enquanto que instruir, do latim, *In signare*, juntar dentro. Como querer “colocar” informações dentro da mente do aluno, se não sabemos o que ele traz na mente, se já está cheia desse conhecimento, que o professor pensa ser o transmissor? Caso esse conhecimento seja muito complexo para os alunos, o resultado negativo é o mesmo antes citado. Por isso, é necessário fazer uma sondagem de saberes para avaliar até onde eles foram naquele conhecimento. As aulas do professor devem se basear, a partir da sondagem, na média de conhecimento da turma e ir aumentando a complexidade aos poucos. Paulo Freire afirma que:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

É preciso que haja respeito à cultura em que o aluno está inserido, pois, segundo Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, “Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.16). Daí depreende-se a relevância da percepção dos conhecimentos prévios no ensino.

[...] há a necessidade de que as informações textuais possam ser referidas a um background cujas raízes estejam nesse ambiente. Portanto, a preparação para o ato de ler não é apenas visual-motora, mas requer uma contínua expansão das demarcações culturais da criança e do jovem. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p.16)

A Estética da Recepção também considera o leitor e seus conhecimentos um elemento importante da interpretação. Conforme Iser, a “necessidade de interpretação deriva da estrutura da experiência interpessoal.” (ISER, 1979, p. 86). O autor salienta que os vazios e as negações (os pontos de indeterminação), que compõem o texto artístico literário, originam essa interação, por meio de uma sugestão de complementação. Para Iser, “Se os pontos de indeterminação asseguram alguma coisa é, no melhor dos casos, um estímulo de sugestão” (ISER, 1979, p. 101). Depreende-se daí que o leitor deve participar da construção de sentidos do texto e compartilhar suas percepções. O aluno seria, então, sujeito no processo de criação.

Consta nos PCN, em sua introdução, a afirmação da necessidade de conhecer quem são os alunos e alunas, quais suas vivências, pensamentos, sentimentos, necessidades, situação socioeconômica, expectativas e dia-a-dia, para que se efetive uma ampliação do conhecimento que o aluno já traz consigo, considerando sua realidade. (BRASIL, 1998, p.21)

Na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a leitura é denominada arquicompetência em virtude de seu caráter interdisciplinar. O conhecimento na escola é compartimentado em muitas disciplinas e áreas que compõem o currículo. No entanto, no ato da leitura com compreensão, o leitor tem de mobilizar conhecimentos estocados nas diversas áreas e disciplinas para dialogar competentemente com o texto. Essas informações fazem parte de seu conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. A leitura é, pois, um processo sintetizador. Decorre daí que o desenvolvimento da

compreensão leitora não pode restringir-se ao conteúdo da disciplina de língua portuguesa. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 16)

Em obra sobre a formação de professores e a pedagogia da leitura, visando à formação do professor com agente letrador, que tem o objetivo de tornar seus alunos leitores mais proficientes, Bortoni-Ricardo parte de dois pressupostos: “todo professor é, por definição um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora.” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 16) Isso se aplica aos professores de todas as disciplinas. “Nesse círculo vicioso, “a raiz do problema pode ser identificada então na dificuldade que a escola apresenta para ajudar seus alunos a construírem habilidades de leitura como ferramenta de apreensão do conhecimento.” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 16)

O caráter sintetizador da leitura e a importância do conhecimento multidisciplinar de mundo a que o leitor precisa recorrer para compreender efetivamente o que lê explicam os baixos escores que nossos alunos obtêm nos sistemas nacionais ou estaduais de avaliação. O estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna, da qual ele é falante competente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 16)

Como expõe Bortoni-Ricardo em seus estudos, verificou-se que a compreensão leitora está relacionada com os conhecimentos prévios do leitor. Ela sustenta que

para atingir a compreensão de um texto, o leitor depende de seu conhecimento de mundo, do conhecimento que tem acerca de um tema específico, da familiaridade com determinado gênero. Entretanto, isso não é suficiente para chegar à compreensão de um texto. É necessário também captar os significados do texto, o que requer desde a identificação de grafemas até a realização de inferências. Para ocorrer a compreensão, o leitor deve relacionar o que traz de conhecimento prévio com a informação textual. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 54)

Os conhecimentos prévios estão entre as estratégias de compreensão de textos. “Observa-se, assim, quão complexa é a compreensão de textos, que, segundo Palácios (2003), requer diversas habilidades: decodificação, reconhecimento do vocabulário, utilização de conhecimentos prévios, capacidade de usar o texto para gerar novas aprendizagens.” (PALACIOS, 2003 *apud* BORTONI-RICARDO, 2012, p. 55)

Para Bortoni-Ricardo “além de explicitar objetivos, antes de iniciar a leitura, é relevante também ativar e/ou atualizar os conhecimentos prévios dos leitores. Para realizar essa tarefa, é preciso, primeiro, fazer um diagnóstico do que os leitores sabem acerca do tema. Com esse diagnóstico, será possível avaliar a necessidade de prestar mais informações acerca do assunto. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 57)

Segundo a autora, os conhecimentos prévios são imprescindíveis para que a leitura seja feita com sucesso:

Os conhecimentos prévios podem determinar o êxito ou o fracasso da leitura. É a partir desses conhecimentos que o aluno terá condições de ampliar seus horizontes. Por isso, nas leituras dos textos das disciplinas específicas, precisamos ativar e/ou atualizar os conhecimentos prévios de nossos alunos. Como fazer isso? Podemos dar alguma informação geral sobre o que se vai ler visando à atualização de conhecimentos prévios à leitura; ajudar os alunos a fixar-se em determinados aspectos do texto que possam ativar seu conhecimento prévio; estimular os alunos a expor o que conhecem do tema. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 57))

Em um protocolo de leitura trazido por Bortoni-Ricardo verifica-se que em alguns momentos a professora oferece pista de contextualização para que o aluno possa utilizar seu conhecimento prévio ou de mundo na interpretação do texto. Além disso, observa-se o uso que o aluno faz do próprio conhecimento de mundo. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 28). Em trechos desse protocolo, apresentados a seguir, há os seguintes referentes: A: aluno; P: professor; (números em parênteses): turnos de fala na transcrição do protocolo. No trecho

seguinte, evidenciam-se ocasiões em que o aluno utiliza seus conhecimentos prévios ou de mundo para interpretar o texto:

A - reconhece em (16) que se trata de um endereço de URL iniciado com www, pois faz um curso de informática e portanto essa informação já está presente em seu conhecimento prévio ou de mundo. Mas não identifica o código como um texto fonte e em (16), depois de alguma hesitação, interpreta o código como sendo o site do livro.” (15). P – Muito bem, então, o que você tem aqui depois do texto? 16. A – O site da... do livro.) (BORTONI-RICARDO, 2012, P. 30)

A seguir, serão enumeradas ocasiões em que, no protocolo de leitura acima citado, ocorreram ocasiões em que houve a mediação do professor no sentido de resgate dos conhecimentos prévios do aluno:

[1] Em (30), A demonstra que não está familiarizado com o sentido de fonte como origem de um texto reproduzido. Em (31) P esclarece o significado de fonte, mas não usa uma definição denotativa. Prefere ilustrar, em vez de definir e cria uma situação hipotética relacionada à experiência de vida de A. No entanto, em (32) A mostra não ter ainda chegado à compreensão do que seria a fonte de um texto. P constata em (32) que é preciso insistir na estratégia de andaime relacionada aos esclarecimentos sobre fontes de texto, textos transcritos, reprodução de textos etc. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 31)

[2] 100. A – No site. 101. P – O liberal. Agora, você...ela não é uma história. Ela é uma poesia? 102. A – Não. 103. P – Também não. Lembra-se que nós já estudamos poesia aqui? De Fernando Pessoa... 104. A – Aham. 105. P – “Tudo vale apena...” 106. A – “...se a alma não for pequena”. 107. P – Era uma poesia. “Ó mar, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal.” Então essa não é uma poesia. E também não é uma história como essa que você leu lá, escrita pelo Carlos Eduardo de Novaes. Então, isso aqui, esse tipo de texto é o quê, hein? Se não é uma poesia, se não é uma história, é uma carta? (...) 123, P – A um jornal. O Liberal é um jornal. Então, esse pequeno trecho que você leu, o que é? 124. A – Um fato de um jornal. 125. P – Um fato de um jornal. Os fatos quando são veiculados no jornal, como é que a gente chama? 126. A – Notícia. 127. P – Notícia. 128. P – Notícias! Notícia! Então esse texto é uma? 128. A – Notícia. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 36)

[3] Em (179), P altera sua estratégia, formulando uma pergunta por meio da qual se aproxima do conhecimento de mundo de A. É uma estratégia de convergência, P afastando-se das informações gerais constantes do texto e se aproximando da experiência de vida de A. A estratégia é bem-sucedida, pois na sequência de perguntas de (180) a (206), o diálogo fluiu e A foi capaz de fornecer várias respostas corretas. (BORTONI-RICARDO, 2012, p.40)

[4] 179. P – O teste era pra ser feito pelos menininhos que estão aprendendo a ler como no caso do seu irmão? 180. A – Não. 181. P – Não. Pra quem... quem prestou esse teste? 182. A. Os estudantes de 15 anos. 183. P – Os estudantes de 15 anos. Então, o teste se chama Pisa e quem é que fez o teste? 184. A – Estudantes de 15 anos. 185. P – De qual série escolar? 186. A – Independentemente de qual séries estão matriculados. 187. P – Que quer dizer isso? 188. A – Não importa qual série eles estavam. 189. P – Não importa em que série eles estivessem. Aos 15 anos é provável que os estudantes estejam em que série? 190. A. 1º ano. 191. P – No 1º ano. Ano passado você tinha 15, em que série você tava? 192. A – Na oitava, mas era aceleração. 193. P – Na oitava fazendo aceleração da 9ª. E agora você tem 16, em que série você está? 194. A – 1º ano. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 39)

O protocolo acima, feito a partir de uma aula “teve a duração de 1 hora e exigiu bastante esforço de ambos os interagentes. Pudemos verificar que o esforço valeu a pena, porque um texto, candidato a ser quase completamente opaco para o jovem leitor, foi todo compreendido e lhe permitiu fazer associações com suas experiências anteriores.” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 50). A mediação da professora foi crucial para que o aluno efetuasse um diálogo com o texto. Segundo Bortoni-Ricardo:

entre elas [as ações] as que promovem o ensino incidental, decorrente da própria dinâmica interacional, a recapitulação contínua, as associações entre o que é novo e o que já foi visto, a exemplificação, a transição de um nível epistêmico abstrato para o mais concreto, enfim, aprendizagem em espiral que vai do mais simples ao mais complexo e daí retorna ao mais simples (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 229 *apud* BORTONI-RICARDO, 2012, p. 100)

Kleiman considera que estratégias de leitura são um “conjunto de procedimentos de ordem cognitiva, isto é, que envolvem a percepção, a atenção, a memória, o raciocínio, para alcançar algum objetivo de leitura.” (KLEIMAN, 2005, p. 28)

o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura. Na escola, é possível: ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 18)

Verifica-se que é preciso conhecer os alunos e a experiência que já possuem com o texto ficcional para que haja um direcionamento mais eficaz das práticas de ensino de literatura. (COSSON, 2012, p. 12). Para Kleiman, “o professor, enquanto agente de letramento, é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e de suas redes comunicativas para que participem das várias práticas de uso da escrita situadas nas diversas instituições.” (KLEIMAN, 2005, p. 53)

A pesquisa do professor (e de outros agentes da escola) poderia perfeitamente envolver as atividades necessárias para conhecer as diferentes experiências dos alunos com a escrita, a fim de levá-las em conta no planejamento do trabalho escolar. Por exemplo: uma ficha do letramento do aluno, criada por dirigentes de escola, poderia ser preenchida a partir da observação em sala de aula e da conversa com o aluno, com seus pais e com outros professores que conheçam esse aluno. Isso seria um primeiro e necessário passo para concretizar o velho axioma que diz que o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe. (KLEIMAN, 2005, p. 53)

Contudo, a leitura do leitor é privilegiada na análise deste trabalho, pois, em situação de sala de aula, é esperado que cada aluno possa desenvolver a autonomia e a criatividade para

lidar com o texto literário de uma forma que seja significativa para ele, e não de forma a reproduzir outras interpretações advindas do discurso ideológico dominante. Essa autonomia e a criatividade podem ser incitadas a partir do resgate dos conhecimentos prévios discentes e da consequente aplicação desses conhecimentos à leitura literária.

A mediação do professor é fundamental nesse resgate e nessa aplicação. Ele deve explorar as várias possibilidades de interpretação do texto, abordando também a análise do autor, da estrutura textual e do contexto, auxiliando os leitores em suas dificuldades de leitura. “Devemos entender a mediação como uma posição humanizadora, positiva, construtiva e potencializadora no complexo mundo da relação educativa.” (TÉBAR, 2011, p.74).

Em geral, quando é dada ao aluno a oportunidade de mobilizar seus saberes e de ser ouvido, ele sempre acaba se lembrando de pessoas, fatos e coisas relevantes (um almanaque esquecido na gaveta, as palavras do avô, as astúcias, saberes ou relacionamentos de um amigo que poderá ajudá-lo a ter acesso ao que precisa numa determinada instituição. (KLEIMAN, 2005, p. 54)

O letramento “já adquirido” constitui conhecimento prévio. “Heath aponta as falhas da escola em ignorar as características de letramento das crianças e, conseqüentemente, não lhes oferecer o ensino de que de fato necessitam.” (TERZI, 2012, p. 98)

O trabalho de Heath mostra, sem dúvida, que cada comunidade tem sua própria orientação de letramento e que o tipo de orientação da classe média não pode ser tomado como modelo universal nas sociedades ocidentais. (...) Porém, o que nos parece mais importante é que ele mostra que o desconhecimento da orientação de letramento do grupo social a que pertence a criança pode impedir a compreensão do desenvolvimento das necessidades que ela apresenta. (TERZI, 2012, p. 99)

Referindo-se à declaração de princípios, que consta em um documento produzido pela Associação Internacional de Leitura num documento sobre o método para se ensinar a leitura, Kleiman sustenta que

a questão do método não é da conta do especialista, nem do governo, segundo o mesmo documento. É do profissional que melhor conhece o aluno: o professor. Daí a importância de abandonar a procura constante do método perfeito e a incessante transformação de toda novidade científica em método. O letramento não é um método, como acabamos de mostrar, e se o fosse, isso também não seria tão relevante para o bom ensino, como o professor pode acreditar. (KLEIMAN, 2005, p. 11)

A partir disso, compreende-se que não há um método mais eficaz que outros no ensino da leitura, já que a eficiência do ensino surge com a adequação do ensino aos alunos, diferentes em vários contextos sociais, econômicos, culturais

Entre as questões relativas à contextualização que merecem ser levadas em conta nos programas e currículos para o ensino da escrita, podemos citar, em primeiro lugar, a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação. (KLEIMAN, 2005, p. 34)

Brian Street discorre sobre um trabalho em que participava ajudando a desenvolver programas de alfabetização na Índia, em uma organização chamada Nirantar. As professoras daquela região, contudo, estavam constringendo as alunas *dalits*,

tratando-as como ignorantes e burras, recipientes vazios e, por isso, as mulheres *dalits* estavam abandonando as aulas. Para resolver o problema, trouxeram etnógrafos “para dizer que talvez o que poderiam fazer seria, com base naquele programa e com perspectivas etnográficas, construir uma atitude em que as pessoas respeitassem o saber do outro, o lugar do outro. Estou indicando um procedimento que pode ser interpretado como óbvio: é claro que

se tem de construir com base no que os alunos já sabem. No entanto, muitos educadores não fazem isso, e há uma concepção que caminha na direção do que Paulo Freire chama de “teoria bancária”, que pensa os alunos como vasos vazios e que vamos derramando nosso conhecimento em seus espaços vazios. A abordagem etnográfica para aprendizagem pedagógica e currículo diria “Vamos descobrir o que as pessoas do lugar já sabem”. Como fazemos isso? Vamos usar perspectivas etnográficas. “Quem faz isso?” Deixe os próprios professores fazerem isso. Nós os treinaremos para saírem pelos bairros das pessoas com quem estão trabalhando para aprender sobre o letramento dessas pessoas. (STREET, 2010, p. 47)

A partir disso, foi montado um projeto e os professores da região trabalharam com etnografia. Como resultado, foi verificado que havia muito letramento ocorrendo na região (STREET, 2010, p. 48). Após explicar sobre um trabalho similar do qual Brian Street participou na Etiópia, relatando “assim que começamos a usar a perspectiva etnográfica, vamos à rua e achamos placas em três línguas diferentes – amárico, árabe e romana – e uma meia dúzia de línguas diferentes”, o autor afirma que

a relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. Portanto, estamos lá para dizer “Deixem-nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda”. (...) Trata-se de uma abordagem muito diferente para o ensino da escrita. Diferente de ficar de pé lá na frente com um método fazendo abc e pensando que todos são ignorantes. (STREET, 2010, p. 49)

A flexibilidade comunicativa relaciona-se com conhecimentos prévios, pois implica na aceitação e valorização do conhecimento prévio do aluno. Conforme Gumperz, flexibilidade comunicativa é “a habilidade necessária para se interagir satisfatoriamente com desconhecidos sem experiência comum oriundos de horizontes sócio e etnoculturais diversos.” (GUMPERZ, 1982 *apud* SIGNORINI, 2012, p. 171)

Essa habilidade consiste basicamente, segundo esse mesmo autor, na manutenção da sincronia e da cooperação entre os interactantes, através da monitoração adequada de sinais simultâneos (...). Esses sinais, ou “pistas contextualizadoras” (1982^a) empiricamente detectáveis e que remetem a pressuposições contextuais, são mecanismos de natureza gradual e escalar (em contraposição a unidades discretas) de sinalização de convenções simbólicas culturalmente determinadas e, conforme assinala Gumperz, dificilmente adquiridas via leitura ou via escolarização, uma vez que são tidas como dadas, isto é, como fazendo parte da base tácita de conhecimentos de uma tradição interpretativa, estabelecida e mantida através de redes de relações interpessoais. Tais convenções regem os processos sociolinguísticos subconscientes e automáticos de interpretação e inferência e, portanto, refletem a identidade social do falante e remetem a uma base axiológica (crenças e valores) de raiz comunitária (1982b) (GUMPERZ, 1982 *apud* SIGNORINI, 2012, p. 171)

Nessa perspectiva, “a flexibilidade comunicativa se traduz justamente pela: a) consciência da diferença e de suas consequências inevitáveis; e pela b) explicitação do implícito culturalmente determinado, para que possa ser negociado (1982, p. 14)” (SIGNORINI, 2012, p. 172). A principal contribuição da concepção “anti-idealista” da comunicação social, segundo Signorini,

para a compreensão do problema específico da comunicação intercultural do tipo focalizado neste trabalho – “repasse” de conhecimentos envolvendo letrados escolarizados e não letrados – é justamente a de integrar a questão do mal-entendido à própria dinâmica da compreensão (Kleiman 1992a). Criar um “consenso operacional” significa orientar-se para um contexto acional comum, isto é, relativo à comunidade de ação, não necessariamente à comunidade sócio-etno-linguística ou de discurso; e exige a negociação de tensões e não a eliminação ou a neutralização das diferenças. (SIGNORINI, 2012, p. 173)

O trabalho com o conhecimento prévio em aula de literatura deveria ser feito com mais atenção e frequência, pois é crucial para o processo de letramento literário. O teórico russo Bakhtin defende que “a língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos seus interlocutores” (BAKHTIN, 2002, p. 132). Essa ideia

é base da noção de dialogismo, e com ele podemos pensar que esse diálogo é o do leitor com o texto e o do leitor, mediante um texto, ativando suas outras leituras que se conectam àquela leitura realizada.

1.5 CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA

O paradigma norteador das decisões nesta pesquisa foi o interpretativo. Esse paradigma é próprio das ciências humanas e sociais. O pesquisador, conforme o paradigma interpretativo procura os significados no contexto em que aparecem. (CHIZZOTTI, 1991, p.12). Tal paradigma está em oposição ao paradigma positivista, que é mais apropriado às ciências exatas. Segundo Patton, “um paradigma é uma visão de mundo, uma perspectiva geral, uma maneira de analisar a complexidade do mundo real.” (PATTON, 1978, p.203 *apud* MOREIRA; CALEFFE, 2008, p.42). A investigação é majoritariamente qualitativa, contudo há a utilização da análise quantitativa dos dados, para a verificação da hipótese e para a consecução de objetivos específicos. A pesquisa qualitativa supõe que:

Para entender o mundo, precisamos concentrar-nos nos contextos __ o que, diversamente, envolve prestar atenção à história, à temática, ao uso da linguagem, aos participantes de um evento em especial, a outros acontecimentos que ocorram ao mesmo tempo e assim por diante. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.35)

O método de abordagem é o dialético, pois considera-se o problema em aspectos mais amplos que o cotidiano de sala de aula. Segundo Lakatos e Marconi, de acordo com o método dialético, “as coisas não existem isoladas, destacadas umas das outras e independentes, mas como um todo unido, coerente.” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p.101) Dessa forma, é necessário analisar o problema considerando as condições que o cercam. Conforme o autor citado

todos os aspectos da realidade (da natureza ou da sociedade) se prendem por laços necessários e recíprocos. Essa lei leva à necessidade de avaliar uma situação, um acontecimento, uma tarefa, uma coisa, do ponto de vista das condições que o determinam e, assim, o explicam. (LAKATOS; MARCONI, 2001, p.102)

O método dialético precisa orientar o conhecimento do objeto a partir de um procedimento que abrange, em síntese, a “contemplação viva” do fenômeno (sensações, percepções, representações); a análise do fenômeno com o estabelecimento de relações sócio

históricas e a realidade concreta do fenômeno dirigido por meio de análise de aspectos essenciais do fenômeno. (TRIVIÑOS, 1987, p.74)

Foram utilizados para coleta de dados o estudo teórico e o estudo de campo. No estudo teórico foram feitas a análise e a comparação de teorias. Tem o objetivo de obtenção de dados referentes à situação dos estudos sobre o tema, envolvendo documentação indireta. A pesquisa de campo tem a função de reunir informações primárias essenciais para o objetivo principal da pesquisa. Este estudo tem relevância teórica e social, pois, além do desenvolvimento de uma pesquisa de dados teóricos, propõe uma intervenção que se caracteriza pela prestação de serviço ao grupo de alunos, à comunidade escolar e aos pesquisadores da área em estudo. O profissional, nesse caso de intervenção, coloca sua “habilitação a serviço do encaminhamento de soluções. Dessa forma, um projeto de intervenção parte da “queixa” ou da solução. Se isso ocorrer, ter-se-á caracterizado uma adequada prestação de serviços.” (LUNA, 2011, 25)

Como método de procedimento, será utilizada a pesquisa-ação, procedimento com o qual o investigador faz uma intervenção direta na realidade, agindo para solucionar um problema de modo prático. Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, bem como, no acompanhamento e avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. (THIOLLENT, 2002, p.15).

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32e 33)

O *corpus* do trabalho foi decidido em decorrência da necessidade de determinadas informações que encaminham respostas às questões desta pesquisa. Foram analisados, por meio das técnicas de coleta de dados: a documentação indireta bibliográfica (revistas, livros, teses, dissertações e pesquisas) e a documentação direta por meio de pesquisa de campo com observação participante completa (questionários e textos produzidos pelos alunos colaboradores). O conteúdo dos dados coletados está constituído de informações factuais (sexo, idade), que dependem de pouca ou nenhuma interpretação, e opinativos (crenças, suposições, valores, sentimentos), que exigiram interpretação da pesquisadora.

A documentação indireta bibliográfica significa a busca de respostas a partir de teorias publicadas. A documentação foi obtida por meio de pesquisa de campo e teve tratamento, análise e interpretação específicos, demandando uma maior atenção e dedicação por parte do professor pesquisador.

A intervenção por meio da pesquisa-ação foi aplicada, no que diz respeito à prática da professora pesquisadora, para substituir um método tradicional de ensino por outro vinculado a recentes estudos pedagógicos e literários; para melhorar métodos de avaliação e para aumentar a capacidade de análise da professora pesquisadora. Foram utilizados para a coleta de dados o estudo teórico e o estudo de campo. Enquanto no estudo teórico foi feito um levantamento da bibliografia que trata das questões aqui propostas, na pesquisa de campo buscou-se reunir informações primárias essenciais para o objetivo principal da pesquisa.

Houve a aplicação de questionários e de aulas, das quais foram coletados textos de recontos produzidos pelos alunos colaboradores. As aulas e os questionários foram aplicados pela professora pesquisadora deste trabalho. Por meio de questionário que foi respondido por alunos de quatro turmas do nono ano do ensino fundamental, foram levantadas, principalmente, informações sobre a experiência literária e os hábitos de leitura dos discentes. Esse levantamento fundamentou o trabalho de intervenção no letramento literário, no sentido de ter oferecido subsídios para que se trabalhe a ampliação das experiências literárias dos jovens, tendo em vista a necessidade da prática de leitura literária na escola de forma mais consistente e sistematizada.

Com o objetivo de ministrar aulas de leitura literária por meio da prática do letramento literário foi utilizada a pesquisa-ação, em que o pesquisador que realiza a pesquisa é, ao mesmo tempo, o professor cujas aulas são analisadas. Um aspecto fundamental para a consecução dos objetivos desta pesquisa é o registro de práticas pedagógicas de obtenção e aproveitamento dos conhecimentos prévios discentes. Para isso, foram coletados dos alunos, em decorrência das aulas de leitura literária, textos de recontos produzidos por eles.

Quanto à avaliação da pesquisa, foram utilizadas várias formas com o fito de propiciar uma análise mais ampla dos resultados, o que contribui para que os dados não sejam interpretados de forma parcial. Conforme argumenta Luna, “pesquisa é sempre um elo de ligação entre o pesquisador e a comunidade científica, razão pela qual sua publicidade é elemento indispensável do processo de produção do conhecimento.” (LUNA, 2011, p. 24). Dessa forma, é fundamental a divulgação dos resultados à comunidade participante da pesquisa

durante e após a sua conclusão. “(...) revela profissionalismo: cada etapa concluída é divulgada, submetida à crítica, reformulada e adaptada em relação ao conhecimento já avançado pelo próprio pesquisador e pelos demais.” (LUNA, 2011, p.39).

Quanto ao grau de generalidade, a pesquisa não pretende generalizar os resultados colhidos e analisados a uma população inteira, devido à possibilidade de tratamento estatístico da amostra, o grupo de alunos, para ampla representatividade. Contudo poderá ocorrer uma ampliação do poder explicativo dos resultados da pesquisa por meio da teorização desses resultados. “Qualquer leitura da realidade representa um recorte parcial dado pelo viés teórico.” (LUNA, 2011, p. 81). Ainda, segundo Bortoni-Ricardo, “A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42).

Ao concluir sobre a melhoria (ou não) do desempenho dos alunos no estudo, ao final da pesquisa o pesquisador deveria estar preparado para responder pela possível interação de fatores outros que não as questões de estudo, sob o risco de comprometer suas conclusões abalando a fidedignidade do estudo (LUNA, 2011, p. 44)

Para resolver a questão de pesquisa que se refere ao estado da arte dos estudos referentes aos conhecimentos prévios na aprendizagem, buscou-se informações referentes ao tratamento teórico dos conhecimentos prévios no processo de ensino-aprendizagem em documentos e teoria que tratam do assunto.

Este projeto teve início com a pesquisa teórica e envolve a análise e comparação de teorias e pesquisas desenvolvidas sobre o tema, que possam responder às questões e atender aos objetivos de pesquisa. Participaram desta pesquisa os alunos de quatro turmas de 8º ano de uma escola pública. Os alunos possuem idades que variam entre 12 a 16 anos. De um total de 110 alunos, foram escolhidos dois alunos, um com o mais baixo rendimento em habilidades de leitura, conforme Proeb, e um com o maior rendimento, para seguirem a pesquisa em sua fase final. Primeiramente foram aplicados questionários e foi feito o tratamento dos dados coletados. O tratamento dos dados coletados nos questionários foi dividido em duas técnicas, dependendo do tipo de questionário. Para os questionários com perguntas abertas, foram aplicadas as técnicas de definição de categorias, tabulação e estabelecimento de relações. Os questionários

com perguntas fechadas tiveram suas informações tratadas por meio de tabulação, contagem de resultado, tratamento estatístico e estabelecimento de relações. Depois disso, efetuou-se a análise dos dados dos questionários e procedeu-se à interpretação desses dados.

Após a coleta dos dados, houve uma reflexão a partir dos dados, já tratados, obtidos por meio dos questionários e dos textos ficcionais produzidos. Após isso, relacionou-se a análise dos dados coletados com a teoria. A interpretação dos dados foi feita comparando com a teoria, as hipóteses, estabelecendo conclusões parciais, limitações e reconsiderações, quando necessário. Para o tratamento dos dados coletados utilizamos, de forma geral, a seleção, a codificação, a tabulação, a categorização e a apresentação estatística em forma de tabelas.

Quanto ao método de análise, que diz “respeito a descobrir o que há “dentro” dos dados que coletamos que nos parece importante” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.39) , foi usada a interpretação dos resultados, que é um método de análise de conteúdo, e implica comparações contextuais. Essa análise é feita com a relação entre os dados; com operações de comparação e classificação; com a verificação de semelhanças e diferenças. (FRANCO, 2007, p.20). A interpretação

T

em a ver com dizer o que isso “implica” ou “significa” para a questão ou o problema base de nosso estudo. Envolve buscar direções e tendências, padrões e regularidades nos dados, assim como o que parece tratar-se de exceções e variações interessantes e importantes para essas direções ou padrões. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.39)

Para a atividade de interpretação consideramos: quais as evidências e comprovação das hipóteses; como o material analisado mantém a sustentabilidade da teoria para o caso específico analisado; a determinação de sua refutação ou rejeição; a discrepância entre os fatos obtidos e previstos; a comparação ou refutação das hipóteses, ou ainda, a impossibilidade de realizá-las; como foi feita a validação das hipóteses no que concerne aos dados; as conquistas alcançadas com o estudo; as limitações e reconsiderações; a relação entre os fatos verificados e a teoria.

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS E RESULTADOS

2.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS DAS AULAS

A coleta dos dados da pesquisa de campo teve início com a aplicação do questionário de literatura. Foi utilizada uma aula para essa aplicação. Em outra aula, procedeu-se à aplicação do teste de habilidades de leitura em duas aulas. Os outros instrumentos de pesquisa foram coletados antes e durante as aulas de leitura literária ministradas: formulário de conhecimentos prévios, recontos de Chapeuzinho Vermelho e criação de personagem. O formulário de conhecimentos prévios foi aplicado antes da primeira sequência básica e constitui-se de três questões: o que os alunos conheciam a respeito da história de Chapeuzinho Vermelho, o que eles conhecem sobre atividade investigativa e o que já leram ou sabem a respeito de conto de mistério.

Nas aulas pretendeu-se seguir a prática de letramento literário em sua sequência básica, desenvolvida por Cosson. Essa sequência é composta de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. (COSSON, 2012, p. 51). Com a motivação, ocorre a preparação do aluno para entrar no texto, construindo laços estreitos com o texto que será lido. Conforme Cosson, uma das maneiras mais usuais de motivação é a “construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema.” (COSSON, 2012, p. 55). O elemento lúdico da motivação também é benéfico para essa fase. Sobre a fase de motivação, Cosson afirma que ela “exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” (COSSON, 2012, p. 56)

Após a primeira fase, temos a introdução, que é o momento de apresentação do autor e da obra. Apesar de a introdução parecer uma atividade simples, conforme o autor, ela demanda alguns cuidados, como ater-se a fornecer informações básicas sobre o autor, informações essas, quando possível, ligadas ao texto. Além disso, o professor deve falar da obra, de sua importância e dos motivos de sua escolha, despertando a curiosidade do leitor sobre como aconteceram fatos da obra, em alguns casos. A obra deve ser apresentada fisicamente aos alunos, auxiliando-os no levantamento de hipóteses a partir dos elementos paratextuais. A

introdução deve ser curta e ter a função de fazer com que o aluno tenha uma recepção positiva da obra. (COSSON, 2012, p. 57)

A fase de leitura exige acompanhamento feito pelo professor, pois “tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. (...) O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive àquelas relativas ao ritmo da leitura.” (COSSON, 2012, p. 62). Ao se fazer um diagnóstico da etapa da decifração no processo de leitura, a partir desse acompanhamento, o professor poderá resolver problemas de vocabulário, de estrutura composicional do texto, problemas de interação com o texto, de desajuste de expectativas, entre outras. (COSSON, 2012, p. 64)

“A interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2012, p. 64). Essa última fase, a de interpretação, é feita em dois momentos, um interior e o outro exterior. O momento interior é individual e não pode ser substituído; é o momento do encontro do leitor com a obra. O momento externo caracteriza-se pela concretização, pela materialização da interpretação,

como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. (...) Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2012, p. 65)

Esse trabalho exige do mediador uma condução organizada, contudo, sem imposições. O autor explica que o importante é que o professor oportunize ao aluno uma reflexão sobre a obra e a externalização dessa reflexão, “permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar.” (COSSON, 2012, p. 68)

Utilizamos duas sequências básicas para a produção de material que possa ser analisado

nesta pesquisa. A primeira sequência resultou nos recontos e a segunda sequência resultou na construção de personagem investigativo. Na primeira sequência, em sua fase de motivação, houve uma discussão sobre o tradicional conto de *Chapeuzinho Vermelho*, com a lembrança dele e a sua aproximação da realidade atual. Foi instigada uma discussão relacionando o conto tradicional com temas que fazem parte da vida dos alunos, como violência, inocência, ingenuidade, perigos fora da proteção do lar, desobediência aos pais, a solidão dos idosos, a figura masculina como estabelecadora da ordem, entre outros.

Na introdução, aconteceu a apresentação física de algumas versões da obra original, comentando sobre seu contexto de produção. Foram apresentados fisicamente, também, vários recontos curtos da história, acompanhados de breves comentários e levantamento de hipóteses a partir de elementos paratextuais. Após isso, foram distribuídas as obras de recontos entre os alunos, um conto para cada aluno, para que eles leiam e confirmem ou refutem as hipóteses, percebendo as diferenças e semelhanças entre os recontos e as versões tradicionais. Esse primeiro momento da leitura caracteriza-se por ser o movimento interno da interpretação dos alunos. No movimento externo de interpretação, aconteceu um compartilhamento das obras lidas. Cada aluno foi incentivado a expor o que leu e seus comentários e interpretação, comentando sobre o atendimento ou não de suas expectativas de leitura. Por último, os alunos produziram seus próprios recontos.

A outra sequência básica, resultante da construção de personagem investigativo, começou com a proposição de enigmas curtos propostos oralmente para que os alunos pudessem resolver, como atividade de motivação. Na apresentação, foi falado a respeito de Sherlock Holmes e de Marcos Rey, personagem e autor do conto a ser lido, respectivamente. Na fase de leitura, o conto foi distribuído para os alunos e procedeu-se a uma leitura em voz alta, com a participação dos alunos, com interferências de mediação para a identificação de dificuldades de leitura e de elementos do conto de enigma. Após a leitura, como atividade lúdica, foram criadas dúvidas a respeito da história de *Chapeuzinho Vermelho*, desconstruindo os elementos do maravilhoso que compõem a história tradicional. A partir disso, foi proposta a criação de personagem investigativo para proceder a uma investigação dos fatos ocorridos na história de *Chapeuzinho Vermelho*.

Desse modo, com a aplicação das sequências básicas do letramento literário obtivemos três tipos de dados para esta pesquisa: formulário de conhecimentos prévios, recontos e personagem investigativo. Esses dados somados às respostas dos questionários sobre práticas

de leitura literária e aos testes de proficiência de leitura constituem nos dados que utilizamos para verificação da hipótese desta pesquisa.

2.2 IDENTIFICAÇÃO CONTEXTUAL: ORIENTAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO DO GRUPO PESQUISADO

Atendendo à expectativa de desenvolver uma noção do contexto de letramento literário do grupo de alunos pesquisados, utilizou-se as informações do questionário de literatura e dos testes de habilidades de leitura, em uma tentativa de situar o grupo com o qual o professor lida em um contexto amplo, o que poderia abarcar os conhecimentos prévios desse grupo estudado. Ademais, os alunos escolhidos devido ao desempenho no teste de habilidades de leitura serão analisados considerando a inserção deles no contexto, pode-se dizer, de letramento literário do grupo de estudantes.

Considera-se que os aspectos investigados a partir do questionário influenciam no letramento literário do aluno, pois segundo Cosson: “a história de leitor do aluno, as relações familiares e tudo mais que constitui o contexto da leitura são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura.” (COSSON, 2012, p. 65)

O questionário sobre leitura foi respondido por 85 alunos de quatro salas do oitavo ano de uma escola municipal e forneceu informações razoáveis para que seja traçado um perfil geral dos conhecimentos prévios dos alunos no que diz respeito ao letramento literário deles. Das 35 perguntas, 31 são abertas, 2 possuem a possibilidade de marcar mais de uma opção e 2 são de duas opções, sim ou não, com espaço para justificativa.

Como se verifica na tabela 1, o total de alunos que gostam de ler é de 50. Os alunos que responderam não gostarem de ler, correspondem a 24 alunos. Deduz-se que esses 50 que gostam de ler ou que escreveram outras respostas escolheram os tipos de textos ou temas que mais os atraem para a leitura. Escolhas essas que foram registradas na tabela 2.

Tabela 1 – Gosto por leitura

Respostas	N
Gostam de ler	50
Não gostam de ler	24
Outras respostas	10
Não responderam	1
Total	85

Os alunos preferem obras que são amplamente divulgadas pelo mercado editorial e adaptadas para a linguagem cinematográfica, o que pode ser verificado pelas 47 vezes em que a *Saga Crepúsculo* ou algum livro dela foi citado no questionário de literatura. A verificação dessa preferência pode ser reforçada pela quantidade de citações de outras obras ou personagens como: *A Culpa é das Estrelas*, 27 citações; heróis da *Marvel*, 38 citações; *Percy Jackson*, 15 citações; *The Walking Dead*, 14 citações; *Harry Potter*, 13 citações; *Diário de um Banana*, 11 citações. É notória a influência de leituras cuja origem é de língua inglesa.

Esse resultado corrobora com outro realizado durante a participação junto ao PIBID, como professora supervisora, com outros alunos na mesma escola. Confirma-se o fato de que há grande influência midiática, provinda da indústria cultural nas escolhas de leitura literária dos alunos. Considera-se que isso não é totalmente negativo, pois indica um atendimento à necessidade humana de contato com a ficcionalidade. Contudo, essas leituras poderiam ser ampliadas com o cultivo da prática de leitura de obras brasileiras, primeiro de mesmas temáticas preferidas dos alunos, considerando incluir tipos de textos variados, para fazer um movimento de expansão, incorporando outras temáticas e obras de criação artística mais apurada. Percebe-se que a temática é um chamativo para o interesse do aluno na leitura da obra.

Nota-se a variedade de escolhas referentes ao tipo de texto que gostam de ler, tabela 2. Nessa questão eles puderam escolher mais de um tipo de texto ou assunto. Histórias em quadrinhos tiveram 45 escolhas; lendas, 39; fábula, 33; romance, 27; mangá, 26; conto, 23; poesia, 22; crônica, 18; teatro, 7. Quanto ao assunto do texto, o texto de terror foi o mais escolhido, com 42 escolhas. Depois vieram mistério, 34; histórico, 33; ficção científica, 20; fantástico, 19; policial, 18.

Dessa forma, considerando os 50 alunos que gostam de ler e os 10 alunos que escreveram outras respostas, pode-se inferir que o primeiro tipo de texto preferido desses 60 alunos é história em quadrinhos e o tema preferido de leitura é terror. Em segundo lugar, destacou-se a preferência por lendas e pelo tema de mistério. Essa preferência pelas histórias em quadrinhos pode ter relação com o uso da imagem. Como afirma Alfredo Bosi, “Concebendo o homem moderno como essencialmente visual, não se pode isolá-lo de sua relação com a cultura de um mundo onde o que é produzido é para ser visto.” (BOSI, 1988, p. 65). Em relação ao terror e ao mistério, já se sabe da predileção dos jovens por aquilo que não está desvelado em seu cotidiano, por aquilo que é oculto. Quanto às lendas, elas pertencem à literatura oral, que é a base de nossa cultura.

Tabela 2 – Texto que gosta de ler

Respostas	N
História em quadrinhos	45
Terror	42
Lenda	39
Mistério	34
Fábula	33
Romance	27
Manga	26
Histórico	24
Conto	23
Poesia	22
Ficção Científica	20
Fantástico	19
Policia	18
Crônica	18
Teatro	7
Poesia de Cordel	5
Haicai	3
Soneto	2
Epopéia	1

A respeito da frequência de leitura, tabela 3, e considerando os dados anteriores, estima-se que de 60 alunos que gostam de histórias em quadrinhos e lendas, além dos temas terror e mistério, 27 alunos leem frequentemente e 33 alunos às vezes leem. Esses alunos que leem realizam essa atividade, como consta na tabela 4, em ambiente familiar e escolar. Desse modo, infere-se que há uma prática de leitura nessa comunidade. Os alunos são leitores, a maioria aprecia e tem acesso à literatura.

Grande parte dos alunos declarou, tabela 4, que lê em ambiente familiar, 54 alunos. Outra quantidade considerável afirmou ler em ambiente escolar, 31 alunos. A partir desses dados, pode-se inferir que os ambientes familiares e escolares possuem muita influência na leitura da maioria dos alunos, já que, para eles, são locais comuns relacionados a leituras. Contudo, uma quantidade considerável respondeu, tabela 1, que não gosta de ler ou não marcou resposta 25 alunos, apesar de, em um universo de 85 alunos, apenas 5 não responderem à questão sobre o local de leitura, tabela 4. Assim, infere-se que tanto os que haviam respondido

que gostam como os que não gostam de ler, responderam à questão sobre o local de leitura e que mesmo os que não gostam de ler, leem.

Tabela 3 – Frequência de leitura

Respostas	N
Às vezes	33
Frequentemente	27
Outras	11
Não responderam	8
Não leem	6

Tabela 4 – Local de leitura

Respostas	N
Ambiente familiar	54
Ambiente escolar	31
Não Respondeu	5
Em todo lugar	2
Celular e Computador	2
Lugares calmos	1

Logo abaixo temos uma tabela, tabela 5, com a quantidade de livros lidos nos últimos três meses, que nos fornece as seguintes informações: temos 35 alunos que não leram nenhum livro, enquanto que 35 alunos declararam que leram até 3 livros. 14 alunos responderam que leram mais de três livros e 3 alunos não responderam. O gráfico também leva em conta 2 alunos que informaram não saber ou não se lembrarem de terem lido algum livro no período mencionado.

Tabela 5 – Quantidade de livros de literatura lidos nos últimos três meses

Respostas	N
Nenhum	35
3 ou menos de 3	35
Mais de 3	14
Não respondeu/Não sabe	5

Retomando os dados das tabelas anteriores, para correlacionar com a nova informação da tabela 5: de 50 alunos que gostam de ler, mais os 10 que não escreveram não gostar, e que leem em ambiente familiar ou escolar, 37 leem frequentemente e 27 leem às vezes. Dessa forma, 64 alunos possuem uma prática de leitura. O que, aproximadamente, equivale ao número de alunos que gostam de ler ou não escreveram que não gostam, assim, essa informação pode validar as respostas já expostas, dos alunos, a este questionário.

Relacionando esses dados com os dados da tabela 5, pode-se afirmar que 49 alunos fizeram uma leitura mais frequente nos últimos três meses, lendo até três ou mais de três livros literários. Assim, dos 64 alunos que possuem uma prática de leitura, dedução feita no parágrafo anterior, 49 alunos fizeram leituras frequentes nos últimos três meses, o que corresponde, aproximadamente ao número de 50 alunos que responderam gostarem de ler.

Eis que se toma claro o fato de que, dentre os que leem, 60 alunos aproximadamente, somente fazem leitura regular os 50 que afirmaram gostar de ler. Completa a informação de 60 alunos leem a tabela 6, sobre quais foram os livros literários lidos completamente nos últimos meses. Houve, como resposta, títulos de 57 livros e 4 citações de Gibis e HQ, totalizando 61 respostas. Ainda indica confirmação desses dados quantitativos a tabela 7, que traz o número de livros pegos emprestados no ano passado, em que 65 alunos afirmaram ter pegado livros emprestados, o que se aproxima da quantidade registrada na tabela 1 de alunos que leem. Há a necessidade de validação das respostas, pois as respostas dos alunos podem ser em alguns casos aleatórios, o que dificultaria o cumprimento dos objetivos desta dissertação.

Daqueles alunos que gostam de ler, aproximadamente metade lê frequentemente e a outra metade lê às vezes, sendo que a leitura é feita em ambiente familiar ou escolar. Assim, infere-se que mais da metade dos jovens pesquisados têm hábito de leitura, o que une-se ao hábito de pegar livros emprestados, a maioria da escola ou no âmbito familiar. Pode-se afirmar que a maioria não possui o hábito de ler pela internet, preferindo a leitura do livro em sua forma tradicional ou não tendo a possibilidade de acesso frequente à internet.

Tabela 6 – Livros completos que leu nos últimos meses

Respostas	N
Citaram títulos de livros	57
Nenhum	30
Não responderam	12
Não lembra	8
Citaram Gibis e HQ	4
Não sabem	2

Tabela 7 – Número de livros pegos emprestados no ano passado

Respostas	N
Menos de 6 livros	33
Outras	17
De 7 a 16 livros	15
Nenhum livro	15
Não sabem/Não lembram	5

Quanto à forma obtenção de livros para leitura, na tabela 8, mais da metade dos alunos, em um total de 49 alunos, declarou que obtêm os livros através da escola. Apenas 13 alunos disseram que os livros partem do âmbito familiar. Conclui-se, a partir da informação dada, que 62 alunos obtêm livros na escola ou em âmbito familiar. Quanto a outras respostas, 4 alunos informaram que compram seus livros quando têm condições de adquiri-los; 3 alunos adquirem por amigos; 1 aluno adquire pela internet.

Daí a importância de se ter uma biblioteca bem equipada e disponível aos alunos também em horário diferente do turno em que o aluno estuda e durante recessos escolares, o que não acontece na prática. Como fatores positivos, há o programa do Governo Federal de distribuição de livros às escolas públicas, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e há o programa da prefeitura da cidade, o Projeto Biblioteca Itinerante ou Ônibus Biblioteca, que descentraliza os serviços da biblioteca municipal, levando os livros a outros bairros periféricos. Há muito o que melhorar nesses programas, entretanto, eles constituem avanços significativos nas práticas de leitura de áreas periféricas.

Apesar da existência dos programas de incentivo, que são importantíssimos, a literatura ainda possui lugar periférico nas escolas públicas de ensino fundamental, pois ela, muitas vezes,

serve de suporte para o ensino de aspectos gramaticais e ortográficos e, em algumas escolas, não há a disciplina dedicada à literatura, quando tem, fornece-se uma aula por semana ao seu estudo. Os livros enviados às escolas pelo PNBE são imprescindíveis, todavia, o trabalho com a leitura literária se torna, muitas vezes, dificultado devido a não existência ou à pouca existência de várias obras de um só título, o que proporcionaria um trabalho em que cada aluno tivesse um livro emprestado para a leitura individual. Ademais, a formação do professor para a tarefa de mediação da leitura literária pode estar defasada devido a características de predominância teórica na formação universitária ou falta de uma política voltada para o fortalecimento da licenciatura e, até mesmo, a falta de contato com as novas teorias e pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de literatura.

Tabela 8 – Onde obtiveram a maioria dos livros lidos

Respostas	N
Em ambiente escolar	49
Em ambiente familiar	13
Não responderam	10
Comprado	4
Amigos	3
Nenhum lugar	2
Empréstado	1
Ganhou	1
Internet	1

Apesar de somente 1 aluno citar a internet como fonte de obtenção de livros literários, tem-se a informação na tabela 9 de que 12 alunos fazem leitura literária pela internet. De um total de 85 jovens que responderam ao questionário, 58 não leem literatura pela internet. A internet está cada vez mais presente no cotidiano dos jovens, então, esta questão poderia ter sido mais explorada no questionário com relação aos motivos, à facilidade ou não de acesso, para que pudesse ser esclarecido se a pouca leitura pela internet é devido ao pouco acesso, ao acesso controlado pelos responsáveis ou pela preferência da forma tradicional de livro impressa.

Tabela 9 – Leitura de literatura pela internet

Respostas	N
Não fazem	58
Fazem	12
Não responderam	8
Outras	7
Total	85

A maioria dos alunos possui incentivadores de leitura, que podem estar na família, em parentes, na escola, ou podem ser amigos e colegas. Nota-se uma grande preferência por histórias em quadrinhos da *Turma da Mônica*, 45 citações, e por contos de fadas, 27 citações, ambos podem ser herança do hábito de leitura da infância. Muitos responderam que os pais liam para eles contos de *Chapeuzinho Vermelho* e dos *Três Porquinhos*. Isso é referendado pelas respostas à questão sobre a preferência de leitura, em que 45 alunos escolheram HQ; 39 escolheram lenda e 33 escolheram fábula. Deve-se destacar que, apesar da prevalência do que foi citado acima, há uma variedade significativa de respostas quanto a preferências em questão.

A considerável incidência de leitura nessa comunidade deve-se, provavelmente, não somente ao acesso mais facilitado à leitura literária proporcionado por projetos governamentais, mas também à presença de incentivadores. Contudo, a escola tem pouca participação nesse incentivo, instigando a leitura de somente 10 alunos. Os outros alunos recebem incentivo de outros fatores. Seria interessante pesquisar a causa dessa pouca influência da escola nas leituras dos alunos. Será que a escola considera o letramento literário já adquirido pela comunidade escolar ao fazer suas atividades de leitura literária? Ou a literatura escolarizada é vista pelos alunos como uma obrigação enfadonha? Como estão sendo desenvolvidas as aulas de leitura literária nessa comunidade? Vinculada ou desvinculada aos conhecimentos prévios dos discentes? Há vários aspectos a serem analisados para o aprofundamento e esclarecimento dessa questão, os quais não foram possíveis averiguar nesta pesquisa.

Na tabela 10, a seguir, temos as repostas quanto ao incentivo à leitura. Temos 23 alunos que declararam receber incentivo dos pais ou parentes próximos, enquanto que 21 alunos dizem não receber incentivo de ninguém. 10 alunos declararam receber o estímulo de leitura dentro do ambiente escolar, enquanto que 5 alunos informaram que os amigos ou colegas influenciam de alguma forma na leitura. Ademais, temos 7 alunos que declararam que seu incentivo de leitura partem deles próprios. 9 alunos não responderam a esta questão e penas 1 aluno disse

que o próprio conteúdo do livro o incentiva a ler.

Assim, 46 alunos possuem incentivadores de leitura: família, parentes, escola, professora, amigos, colegas. Infere-se que esses alunos estão entre os 50 que responderam gostar de ler. Fazendo relações dessas informações com a tabela 11, infere-se ainda que os alunos que tinham alguém no papel de contador de histórias quando eram crianças também estejam entre os 50 que gostam de ler, pois os que afirmaram terem possuído alguém nesse papel ou que escreveram outras respostas não negativas totalizaram 41 alunos. Está confirmada, nesses dados, a importância do mediador de leitura literária, como orientador e não como aplicador de leituras impositivas, das quais espera-se determinadas respostas, desconsiderando a orientação de letramento literário da comunidade e as interpretações advindas dos saberes já construídos dos alunos.

Tabela 10 – Quem os incentiva a ler textos literários

Respostas	N
Família/Parentes	23
Ninguém	21
Escola/Professora	10
Não responderam	9
Outras	9
O próprio aluno	7
Amigos/Colegas	5
O livro	1

Tabela 11 – Contação de histórias quando eram crianças

Respostas	N
Não havia	32
Havia	26
Outras	15
Não responderam/Não sabem	12

Como resposta à pergunta sobre o livro literário preferido dos alunos, tabela 12, obteve-se mais de um nome de livro ou gênero de livro por aluno. Devido a isso, foram citados 81 nomes de livros preferidos e 7 gêneros ou tipos literários preferidos. Os alunos que não responderam ou responderam que não têm um livro preferido, não se lembraram ou não sabem,

totalizaram 36. Essa informação dos que não responderam ou não sabem pode estar relacionada na tabela 1 ao número de alunos que não gostam de ler, somados aos que não escreveram uma afirmativa ou não responderam: 35 alunos. Por outro lado, as 88 citações dividem-se entre os 50 alunos que afirmaram na tabela 1 gostarem de ler. Em outra ocasião, poderia ser investigado o motivo de não gostarem, dentre esses motivos podem estar: não possuem incentivadores de leitura; não têm acesso a livros ou têm desconhecimento de como conseguir os livros; não têm tempo para leituras, pois alguns dos alunos trabalham; tiveram contatos pouco propícios com livros literários de grande complexidade, questões religiosas, preconceitos com o ficcional, entre outros.

Tabela 12 – Livro literário favorito

Respostas	N
Nomes de livros citados	81
Nenhum	22
Gênero ou tipo de livros citados	7
Não responderam	7
Outras	7

Devido à característica de a questão ser aberta a qualquer resposta, ocorreu uma multiplicidade de respostas por aluno também na questão relativa ao personagem preferido, tabela 13. Houve 142 nomes de personagens citados. Os personagens mais citados nesta questão foram, começando daquele com o maior número de citações: Mônica, Cascão, Cebolinha, Percy Jackson, Bella e Eduard. Os dois últimos são protagonistas da *Saga Crepúsculo*. Os heróis da *Marvel* preferidos do grupo são Capitão América, Homem de Ferro e Homem Aranha, dos quais há várias adaptações cinematográficas. Os alunos que não responderam, não souberam, não têm nenhum preferido ou esqueceram totalizaram 53.

O que teria acontecido para que não houvesse algum personagem preferido no imaginário desses alunos? A imaginação é uma característica marcante no ser humano, principalmente durante a infância. Será que essa recusa ao ficcional seria uma tentativa de os adolescentes se desvincularem da fase infantil? Ou será que os personagens de que se lembram estão relacionados a vivências desse período anterior do seu desenvolvimento, o que faz com que eles tenham receio de citá-los. É preciso considerar os aspectos psicológicos pelos quais os jovens estão passando para a verificação desse distanciamento com o texto ficcional, além de aspectos econômicos, familiares, entre outros. Poderia ser feito uma entrevista ou aplicado um

questionário a esses alunos para a tentativa de esclarecimento dessa questão.

Tabela 13 – Personagens preferidos

Respostas	N
Nomes citados	142
Não citaram nomes/Não responderam	40
Nenhum	13
Outras	5

O grupo em questão utiliza a literatura para aumentar o conhecimento e a criatividade, além de ter divertimento, ocupar o tempo e para melhorar a compreensão do mundo. Eles também veem na literatura um meio de apreciar uma obra artística, de fazer trabalhos escolares e de emocionar-se. Para essa questão, tabela 14, cada aluno podia marcar mais de uma resposta. O resultado foi: 61 escolheram que serve para aumentar o conhecimento e 48 escolheram que serve para aumentar a criatividade. Para ter divertimento foi escolhido 39 vezes e para ocupar o tempo, 31 vezes. A utilidade de melhorar a compreensão do mundo foi escolhida 24 vezes; apreciar uma obra artística e fazer trabalhos escolares, 21 vezes; para emocionar-se, 19 vezes. Houve ainda 3 respostas que foram incluídas por alunos: fazer resumos e textos, incentivar a fazer histórias e gibis, ser feliz.

Tabela 14 – Para que serve a literatura

Respostas	N
Aumentar o conhecimento	61
Aumentar a criatividade	48
Ter divertimento	39
Ocupar o tempo	31
Melhorar a compreensão do mundo	24
Fazer trabalhos escolares	21
Apreciar uma obra artística	21
Emocionar-se	19
Fazer resumos e textos	1
Incentivar a fazer histórias e gibis	1
Ser Feliz	1

As tabelas de número 15 ao número 19 referem-se ao que os alunos pensam sobre a literatura escolarizada nas aulas de leitura literária. De 85 questionários, houve 28 respostas afirmativas de alunos que fazem leituras literárias obrigatórias na escola. É o que evidencia a tabela 17. Juntam-se a esse número os nomes dos livros, locais e tipos de leitura citados pelos que responderam afirmativamente e pelos que não responderam afirmativamente, esses últimos escolhendo somente citar a leitura que fazem. 43 alunos afirmaram que não fazem leituras obrigatórias na escola ou responderam reticamente. A isso soma-se o aluno que não respondeu. O total que não faz leituras obrigatórias na escola é de 44 alunos. Assim, infere-se que uma parte dos 60 alunos que responderam gostar de ler, na tabela 1, inclui-se entre os que não leem por obrigação.

Tabela 15 – Leituras obrigatórias na escola

Respostas	N
Não fazem	43
Fazem	28
Locais/Tipos/Nomes de livros	12
Outras	8
Não respondeu	1

Na tabela 16 constam as respostas referentes a como são as aulas de literatura às quais eles assistiram. Aulas com leitura foi uma resposta comum para 15 alunos; 7 citaram escrita e outros 7 citaram conversa; atividades de livros foram citadas por 5 alunos. Atividades diversas foram citadas por 22 alunos. Algumas dessas atividades são: conceitos literários; desenho; trabalho de apresentação; ruim; questões de textos; copiando; poesias; entre outras.

Quanto à tabela 17, nota-se que as aulas de literatura que grande parte dos alunos mais gostaram tiveram, em primeiro lugar, interação, 19 respostas; em segundo lugar, leitura e livros, 14 respostas; em terceiro, filmes e música, 10 respostas. Os 32 alunos que não responderam ou não lembram somam-se aos 9 que responderam “nenhuma”, totalizando 41 alunos que não tiveram uma aula de literatura que gostaram. Esse número significa quase metade dos 85 alunos entrevistados e inclui os que gostam e os que não gostam de leitura literária.

Considera-se, assim, que as aulas de leitura literária não atendem a parte dos alunos que gostam de ler. Seria preciso uma mudança de estratégia por parte dos professores para tornar os alunos mais motivados para as aulas, tornar as aulas mais interessantes ou levar em

consideração as orientações de letramento literário do grupo? Conclui-se, a partir dos dados até aqui observados, que, apesar do extenso questionário, não foi possível abarcar de forma objetiva os reais motivos que desvinculam o aluno do texto literário.

Por isso, é importante que o professor seja um pesquisador da própria prática. Todavia, sabe-se que nem sempre isso é possível, por diversos motivos, que podem ser: por desconhecimento de como fazer essa pesquisa; falta de contato com os recentes estudos teóricos; indisponibilidade de tempo, já que é necessário ter mais de um emprego para conseguir o sustento, enfim, a melhoria de práticas de leitura literária passa pelo próprio mediador de leitura, que, muitas vezes, não possui tempo para se dedicar a leituras e a pesquisa das implicações e dos resultados de sua própria prática profissional. Sobre a pesquisa do professor, Kleiman afirma que:

A pesquisa do professor (e de outros agentes da escola) poderia perfeitamente envolver as atividades necessárias para conhecer as diferentes experiências dos alunos com a escrita, a fim de levá-las em conta no planejamento do trabalho escolar. Por exemplo: uma ficha do letramento do aluno, criada por dirigentes de escola, poderia ser preenchida a partir da observação em sala de aula e da conversa com o aluno, com seus pais e com outros professores que conheçam esse aluno. Isso seria um primeiro e necessário passo para concretizar o velho axioma que diz que o ensino deve partir daquilo que o aluno sabe. (KLEIMAN, 2005, p. 53)

Tabela 16 – Como são as aulas de literatura

Respostas	N
Outras atividades	22
Leitura	15
Escrita	7
Conversa	7
Atividades de livros	5

Tabela 17 – Aula de literatura de que mais gostou

Respostas	N
Não responderam/Não lembram	32
Com interação	19
Com leitura/Livros	14
Com filmes e música	10
Nenhuma	9
Outras	5
Com escrita	3
Todas	3

Sobre a literatura escolarizada, metade dos alunos que gostam de ler não faz leitura obrigatória na escola e não citaram uma aula de literatura de que gostaram. Os que citaram aulas preferidas de literatura afirmaram que gostam de aulas com interação, com leitura, filmes e música. Os jovens gostariam que houvesse mais aulas com interação, com leitura, com mídias e fora da sala de aula.

Como respostas à questão sobre o que mais gostam nas aulas de literatura, tabela 18, houve 55 respostas para leitura ou livro; 11 repostas diferentes para outras atividades, dentre elas, de não copiar, da emoção, de observar, de cópia, entre outras. 8 alunos gostam das aulas interativas. Os que não sabem ou não responderam totalizaram 15 alunos. Por outro lado, sobre o que eles menos gostam, tabela 19, leitura teve 19 citações; escrita teve 15; cópia teve 10. Outras atividades totalizaram, juntamente com os alunos que responderam que não gostam de “tudo”, 23 alunos. 10 alunos responderam que não gostam de nada.

Tabela 18 – Do que mais gosta nas aulas de literatura

Respostas	N
Leitura/Livro	55
Outros	11
Aulas interativas	8
Não respondeu	7
Nada	7
Escrita	3
Tudo	3
Filmes	2

Tabela 19 – Do que menos gosta nas aulas de literatura

Respostas	N
Leitura	19
Escrita	15
Cópia	10
Nada	10
Não responderam/Não sabem	9
Outros	8
Tudo	7
Fazer atividades	5
Responder a questionários sobre o texto	3

É relevante reafirmar que relacionada aos conhecimentos prévios dos alunos está a flexibilidade comunicativa do profissional mediador de leitura, pois é imprescindível a aceitação e a valorização do conhecimento prévio do aluno. Muitas vezes, professores e alunos são provenientes de diferentes contextos sócio-culturais, a partir disso, é preciso o respeito ao contexto do aluno, não desvalorizando sua cultura e, ao mesmo tempo, respeito aos conhecimentos adquiridos pelo professor. Pode ser necessário, então, realizar negociações de tensões, orientando-se para um contexto “acional” comum visando à boa comunicação intercultural. (SIGNORINI, 2012, p. 173)

Há uma parcela significativa de alunos que gostam de ler ficção, o que pode facilitar o trabalho do mediador de literatura que considera o processo de letramento literário e a necessidade de partir do que o aluno já sabe e do que ele gosta, do que já faz parte de suas orientações de leitura, para efetuar uma ampliação do repertório de leitura. É importante, nesse processo, valorizar as leituras que os alunos já fazem, já que um dos pressupostos do letramento literário é a variedade de leituras, canônicas e não canônicas. Contudo, deveria ser investigada a parcela de alunos que não gosta de ler e não citou nenhum livro do qual já gostou. Uma estratégia de motivação para a leitura literária seria descobrir outra mídia de ficção da qual o aluno gosta ou uma prática cotidiana que seja prazerosa para esses alunos que não gostam de ler, utilizando essas informações para produzir uma motivação para a leitura literária que se aproxime da realidade, dos gostos, dos conhecimentos prévios que possuem.

As tabelas de número 20 a 26 dizem respeito a gostos no que se refere a mídias. Essas questões partem do intuito de refletir sobre a possibilidade de aproximar a escola das atividades que são prazerosas para os alunos. O grupo tem preferência por filmes de ação e de terror, o

que se observa na temática das obras literárias mais citadas e nas citações de jogos eletrônicos, como *GTA*, *Mortal Combat*, *God of War* e *Call of Duty*, além das temáticas de jogos mais citadas futebol, luta e corrida. Quanto aos hábitos de assistir a programas de TV, muitos assistem a novelas, a filmes e desenhos animados. Os programas mais citados foram *Jornal Nacional*, *Cidade Alerta*, *Pânico na Band* e *Malhação*. Os desenhos animados mais citados foram *The Simpsons* e *South Park*. Sobre adaptações cinematográficas dos livros lidos, tabela 20, 27 alunos disseram gostar de livros que se tornam filmes, enquanto que 22 alunos disseram não gostar deste tipo de adaptação. 5 alunos não responderam.

Tabela 20 – Adaptações cinematográficas literárias

Respostas	N
Outras	31
Gostam	27
Não gostam	22
Não responderam	5
Total	85

A partir da tabela 21, somando os alunos que gostam de assistir a filmes com os que responderam somente nomes ou tipos de filmes, temos o total de 76 alunos que são simpáticos a filmes. Desses, verifica-se na tabela 22, 74 alunos gostam de aulas de literatura com filmes. Pode-se considerar a necessidade de terem algumas aulas destinadas a promover a relação entre obras literárias e as suas adaptações cinematográficas, como um dispositivo para a reflexão dos alunos sobre as diferenças de linguagem, entre outras questões pertinentes a essa relação.

Tabela 21 – Assistir a filmes

Respostas	N
Gostam	48
Outras	28
Não responderam	7
Não gostam	2
Total	85

Tabela 22 – Aula de literatura com filmes

Respostas	N
Gostam	74
Não responderam / Não sabem	7
Não gostam	2
Outras	2
Total	85

Na tabela 23 temos que 52 pessoas responderam que gostam de videogame; somando-se esse número aos alunos que responderam somente nomes ou tipos de jogos, 10, chegamos ao número de 62 alunos simpáticos a jogos. Tem sido bastante discutida e pesquisada a relação entre jogos e educação. Seria instigante desenvolver o aprofundamento dessa questão, principalmente relativo ao jogo de RPG (*Role- Playing Game*), um jogo de representação, que pode propiciar uma leitura participativa. Sobre ele, Cosson traz que “o RPG pode ser definido como um jogo narrativo criado a partir de um cenário, personagens e regras pré-estabelecidas.” (COSSON, 2014, P. 120). Esse jogo pode causar uma grande motivação para a leitura do texto literário, pois é necessário, para o desenvolvimento dessa prática interativa de leitura, o desenvolvimento de leituras. Cosson afirma que “narrativa se constrói coletivamente com a ajuda de seus parceiros no jogo, mas também com conhecimentos literários e domínio que se obtém por meio de leitura minuciosa e atenta dos textos.” (COSSON, 2014, p. 121).

Por meio do RPG pode-se construir conhecimentos prévios para a leitura de uma obra literária. Segundo Rafael Rocha, sobre suas experiências com os jogadores desse jogo, “passam anos e ainda lembram de suas histórias, não pelos personagens apenas, mas pelas sensações produzidas no encontro com outras pessoas. Isso ocorre porque as histórias fazem parte do que eles são agora, é uma memória viva pela experiência que é resgatada para ser contada de novo, e quanto mais e conta mais se reafirma a experiência”. (ROCHA, 2014, p. 24).

Tabela 23 – Jogar videogame

Respostas	N
Gostam	52
Não gostam	18
Outras	10
Não responderam / Não sabem	5
Total	85

Dos alunos que responderam ao questionário, 66 assistem a programas de televisão. Quanto a jornais ou notícias, tabela 25, 42 responderam que não leem ou assistem a jornais. Na tabela 26 verifica-se que 52 alunos gostam de viagens.

Tabela 24 – Assiste a programas de TV

Respostas	N
Sim	66
Não	11
Não responderam	5
Outras	3
Total	85

Tabela 25 – Assiste a jornais ou lê notícias

Respostas	N
Não	42
Sim	36
Não responderam	5
Outras	2
Total	85

Tabela 26 – Gosto por viagens

Respostas	N
Sim	52
Outras	18
Não responderam	8
Não	7
Total	85

Sobre dificuldades com a leitura literária a maioria está convicta de que não possui dificuldades e não gosta de realizar atividade pós-leitura para melhor compreensão da leitura. Apesar disso, foi descoberto, a partir de testes de leitura, que os alunos têm algumas dificuldades com habilidades básicas de leitura, tabelas 29 e 30, o que pode prejudicar a compreensão de aspectos da leitura literária mais complexa. As maiores dificuldades desses

alunos estão em inferir o sentido de palavra ou expressão; identificar maras de locutor e interlocutor e entender o efeito de sentido decorrente da escolha de palavra ou expressão. Essas dificuldades podem interferir significativamente na leitura literária, exigindo que para a leitura de textos literários mais complexos seja necessária a presença de um mediador.

Tabela 27 – Dificuldade com a leitura literária

Respostas	N
Não possuem	70
Possuem	10
Não responderam	9
Mais ou menos	1

Tabela 28 – Atividade pós-leitura para entendimento

Respostas	N
Não	66
Sim	14
Citaram atividade	7

Por outro lado, eles parecem dominar algumas habilidades, no que diz respeito ao tema, ao vocabulário e a estratégias textuais. Essas habilidades são, tabelas 29 e 30: identificar o tema de um texto, localizar informações explícitas, compreender linguagem não verbal em conjunto com a verbal, estabelecer relações lógico discursivas com advérbios e conjunções, estabelecer relações entre partes de um texto e distinguir fato de opinião. Para essa verificação de habilidades de leitura, foram aplicados testes com as habilidades de leitura do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O teste de habilidades de leitura teve a função de investigar as reais habilidades dos alunos no que se refere à efetiva leitura, além de servir como um critério de escolha para a investigação mais detalhada da utilização dos conhecimentos prévios dos alunos nas aulas de leitura literária.

A leitura literária tem suas especificidades, mas está relacionada com os estudos linguísticos sobre leitura, já que uma participação plena em ações de letramento literário depende de habilidades básicas de leitura. Avaliar essas habilidades dos alunos é um desafio

para o professor, contudo pode ser uma ferramenta para que ele saiba em qual habilidade precisa investir mais em atividades de ensino-aprendizagem.

Escolheu-se como referência de competências e habilidades de leitura a matriz do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – do 5º e do 9º anos. O Saeb foi criado pelo governo nacional para que se tenha o desempenho dos alunos, visando a “mudanças das políticas públicas sobre educação e de paradigmas utilizados nas escolas brasileiras de ensino fundamental e médio.” (BRASIL, 2011, p. 5). Sobre o Saeb, afirma Bortoni-Ricardo:

O primeiro teste nacional que se ocupou da compreensão leitora foi o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Atualmente esse sistema é composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é amostral, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, que é mais extensa e detalhada que o Aneb e tem foco em cada unidade escolar. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 11)

Segundo Bortoni-Ricardo, até meados de 1990, havia um desconhecimento pela sociedade brasileira dos grandes problemas que os estudantes tinham em compreender a leitura. “Quando começaram os sistemas nacionais de avaliação educacional, os resultados para compreensão leitora deram início a uma série histórica de fraco desempenho dos alunos”. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 11).

Reconhece-se que há vantagem nesse método de avaliação de leitura, pois ele avalia operações mentais básicas de compreensão dos textos, que elevaria a qualidade da educação se essas operações básicas fossem trabalhadas mais sistematicamente, além de ser um indicador da aprendizagem, que pode servir como base para políticas públicas mais objetivas e efetivas. Por outro lado, existem críticas a esse sistema de avaliação, já que ele não atesta a qualidade de uma escola ou do letramento de um aluno, pois, deve-se considerar que vários fatores interferem nos aspectos cognitivos, inclusive em momentos de avaliação, como os emocionais. Ainda sobre avaliação de leitura, Magda Soares expõe,

não me atrevo a criticar os que formulam e implantam essas políticas, porque creio que aqui, de novo, a responsabilidade é mais nossa, pesquisadores, que deles, responsáveis por políticas educacionais. É que não temos sabido como fazer chegar os resultados das nossas pesquisas aos formuladores de política, que têm urgência, e é natural que tenham, entre outras coisas, porque precisam

“mostrar serviço” na duração do mandato que têm... mas é preciso reconhecer que a urgência de soluções exige intervenção imediata, enquanto a pesquisa é lenta. Não se pode ter urgência na pesquisa. A implicação desse descompasso é que talvez caiba a nós, pesquisadores, usar ou descobrir estratégias que façam a ponte entre nossas pesquisas e os formuladores de políticas. (SOARES, 2010, p. 65)

Segundo a estudiosa Magda Soares, é necessário investigar a causa desse baixo desempenho dos alunos; ignoramos a investigação, por meio de pesquisas, de temas que são necessárias para a fundamentação de políticas ou para a explicação do fracasso delas. “Os pesquisadores é que teríamos de buscar as causas do fracasso, para que as políticas agissem sobre elas; não cabe ao poder público investigar, mas agir.” (SOARES, 2010, p. 66). A autora reforça essa necessidade afirmando que

diante dos maus resultados de alunos em avaliações de alfabetização e letramento, avaliações realizadas por iniciativa de políticas educacionais, estamos sempre discutindo hipóteses de explicação, mas não as temos submetido à comprovação, por meio de pesquisas. Há pouco ou quase nada de pesquisas que busquem identificar as causas dos resultados negativos das avaliações que vêm sendo feitas neste país. Talvez por isso as políticas têm sido medidas emergenciais que não atacam as causas, porque não as temos esclarecido – fixam-se patamares a serem alcançados dentro de um prazo prefixado, obrigam-se as escolas a reformular seus projetos de ensino... e continuamos chegando a maus resultados de alfabetização e letramento. (SOARES, 2010, p. 65)

As provas nacionais de habilidades de leitura são baseadas nas matrizes de referência do Saeb. As matrizes fazem uma associação entre “os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção de conhecimento.” (BRASIL, 2011, p. 17). O conceito de competência adotado é o de Perrenoud “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.” (PERRENOUD *apud* BRASIL, 2011, p. 18). Segundo o documento, as habilidades são as competências já adquiridas. Essas habilidades, que “referem-se, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer.” (BRASIL, 2011, p. 18). Cada matriz possui tópicos ou temas com descritores indicativos das habilidades a serem avaliadas. Consta no documento que “o descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.” (BRASIL, 2011, p. 18). Para Bortoni-Ricardo:

observa-se que é tarefa de escola desenvolver atividades que propiciem que os estudantes progridam em relação ao desenvolvimento de habilidades leitoras ao longo da educação básica. Para tanto, é preciso que as escolas, ao desenvolverem seus projetos pedagógicos, considerem que um trabalho eficiente com leitura requer que sejam exploradas habilidades e competências em determinados níveis, de forma que, conforme o aluno progrida na educação básica, essas habilidades e competências possam tornar-se mais complexas. (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 53)

Desse modo, refletindo sobre a necessidade de haver habilidades básicas de leitura para que a leitura de literatura se efetive escolheu-se analisar as competências de leitura dos alunos, para escolher os que seriam avaliados mais detidamente. Sabe-se que o teste com habilidades de leitura não avalia completamente o letramento do aluno, contudo, julgou-se uma ferramenta eficaz para, em um primeiro momento, observar as dificuldades básicas de compreensão de textos.

Realizaram o teste 102 alunos de 8º ano, entre os quais estão os 85 alunos que responderam ao questionário sobre literatura. A discrepância entre os números de alunos deve-se ao fato de que a aplicação das duas ferramentas de pesquisa, questionário e teste, foi efetuada em dias diferentes. Deve-se considerar que alguns alunos faltaram no dia da aplicação de uma das ferramentas, além de que surgiram novos alunos, já que a aplicação ocorreu no início do ano letivo.

A aplicação o teste com as habilidades de leitura exigidas que os alunos do 5ª ano dominem foi decidida em razão da necessidade de verificação das habilidades básicas de leitura já adquiridas. Das 26 questões no total, 16 contêm textos literários para a verificação de habilidades de leitura do aluno. A matriz do Saeb é dividida em competências; essas competências de leitura contêm várias habilidades. As habilidades de leitura na matriz do Saeb são expostas com a numeração própria a elas e a identificação da habilidade de leitura exigida do aluno, desta forma: “D1: Localizar informações explícitas em um texto; D2: Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto” (BRASIL, 2009, p. 6). Por uma questão de praticidade, nesta dissertação a descrição das habilidades estarão entre parênteses de forma resumida.

A partir da leitura do resultado na tabela 29, verifica-se que somente em quatro descritores, D6 (Identificar o tema), D1 (Localizar informações explícitas), D5 (Compreender

texto com material gráfico diverso) e D12 (Estabelecer relações lógico-discursivas - advérbio\conjunção), houve mais de 80% de acertos. Os descritores com a menor taxa de acerto foram D3 (Inferir o sentido de palavra ou expressão), com 58% de acerto, e D10 (Identificar marcas de locutor/interlocutor), com 53% de acerto. As outras habilidades tiveram taxa de acerto pouco acima da média, entre 69% e 79%. São elas: D9 (Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros), D2 (Estabelecer relações entre partes de um texto), D8 (Estabelecer a relação entre causa e consequência), D14 (Identificar o efeito de sentido de pontuação) e D11 (Distinguir fato de opinião).

Tabela 29 – Resultado total do teste com descritores do 5º ano

Descritores	Totais Acertos	Erros	Taxas Acertos	Erros
D – 6	98	3	97%	3%
D – 1	97	4	96%	4%
D – 5	92	9	91%	9%
D -12	85	18	84%	18%
D – 9	80	31	79%	31%
D – 2	80	31	79%	31%
D – 8	79	22	78%	22%
D – 14	72	29	71%	29%
D – 11	70	31	69%	31%
D – 3	59	42	58%	42%
D – 10	54	47	53%	47%

A matriz de habilidades de leitura do 9º ano foi aplicada a alunos de 8º ano para avaliar os descritores com os quais a maioria dos alunos tem mais propensão a adquirir a competência de uso. Verifica-se, na tabela 30, que somente em quatro descritores os 102 alunos do 8º ano acertaram mais de 50%: D2 (Estabelecer relações ente partes de um texto) com 71% de acertos, D14 (Distinguir fato de opinião) com 61%, D1 (Localizar informações explícitas em um texto) com 58% e D8 (Estabelecer relação entre tese e argumentos) com 54% de alunos que acertaram a questão.

Os descritores que tiveram a porcentagem de alunos que acertaram entre 30% e 45% foram: D15 (Estabelecer relações lógico discursivas – advérbio/conjunção), D9 (Diferenciar partes principais de secundárias), D6 (Identificar o tema de um texto), D7 (Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos da narrativa), D16 (Identificar efeitos de ironia ou humor), D4 (Inferir informação implícita), D21 (Reconhecer posições distintas relativas a opiniões).

Tiveram o menor número de acertos os descritores D7 (Identificar a tese de um texto) com 28% de acertos e D13 (Identificar marcas de locutor e interlocutor) com 25%, D3 (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) com 17% e D18 (Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de palavra ou expressão) com 13%.

Tabela 30 – Resultado total do teste com descritores do 9º ano

Descritores	Totais Acertos	Erros	Taxas Acertos	Erros
D – 2	72	30	71%	29%
D – 14	62	40	61%	39%
D – 1	59	43	58%	42%
D – 8	55	47	54%	46%
D – 15	46	56	45%	55%
D – 19	41	61	40%	60%
D – 6	40	62	39%	61%
D – 7	39	63	38%	62%
D – 16	32	70	31%	69%
D – 4	32	70	31%	69%
D – 21	31	71	30%	70%
D – 17	29	73	28%	72%
D – 13	25	77	25%	75%
D – 3	17	85	17%	83%
D – 18	13	89	13%	87%

Foram dois os alunos selecionados para a continuação do trabalho de verificação dos conhecimentos prévios na aula de leitura literária: um aluno, com o desempenho mais insatisfatório, e uma aluna com o melhor desempenho do grupo de alunos.

2.3 REFLEXÕES SOBRE AS PRODUÇÕES DOS ALUNOS

Para investigar a construção de leituras singulares com base em produções literárias criativas e observando o papel dos conhecimentos prévios, nesta dissertação, expusemos o estudo de abordagens teóricas sobre letramento, a partir do qual o letramento literário foi apresentado, além de algumas considerações sobre o papel dos conhecimentos prévios na leitura, o que envolve a leitura literária. Depois desse arcabouço teórico, utilizamos os dados coletados com os alunos envolvidos na pesquisa advindos dos questionários de leitura literária e dos testes de verificação de habilidades de leitura, para verificar suas potencialidades e dificuldades coma leitura literária e para tentar traçar as orientações de letramento literário e o contexto social do grupo estudado, com dados sobre suas práticas de leitura literária e de hábitos com os quais eles estão acostumados, como assistir a televisão, jogar videogame, viajar.

O intuito da aquisição dessas informações é tomar ciência dos conhecimentos prévios que possam interferir no processo de letramento literário, bem como auxiliar nas reflexões desta dissertação. Entretanto, consideramos as reflexões contidas no Glossário Ceale a respeito da relatividade de se falar em ter ou não ter conhecimento prévio. Segundo o Glossário Ceale, conhecimentos prévios podem ser gerados durante uma leitura. (GLOSSÁRIO CEALE, 2015)

Estamos de acordo com os PCN, que na introdução, traz a importância de conhecer os alunos, não só em aspectos da disciplina lecionada, mas também, suas vivências, pensamentos, sentimentos, necessidades, situação econômica, expectativas e dia-a-dia. (BRASIL, 1998, p.21). Dada a extensão temporal que a tarefa proposta pelos PCN demandariam, esta pesquisa ateve-se a apreender algumas vivências, sentimentos e necessidades com relação à leitura literária e a algumas atividades, que julgou-se ser do cotidiano dos alunos em ambiente familiar. Essa tentativa de conhecimento dos alunos está, ainda, conforme um dos objetivos desta dissertação, que é a compreensão do contexto cultural literário dos alunos.

De posse dos resultados do questionário e dos testes, passamos ao procedimento de seleção dos alunos que seriam sujeitos das nossas observações mais atentas. Com base nas notas dos testes de habilidades de leitura, selecionamos uma aluna com maior número de acertos e um aluno com maior número de erros para que fosse possibilitada uma comparação entre eles, sem a ideia pré-concebida de que as notas dos alunos indicam o nível de capacidade intelectual que possuem. Sabe-se que vários fatores podem interferir em um teste desse, como fatores emocionais e físicos, que, por sua vez, afetam a atenção, memória e o raciocínio.

Além disso, Kleiman afirma que “o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.” (KLEIMAN, 2005, p. 18). Considerando o exposto, a justificativa para a utilização das habilidades de leitura na seleção dos alunos a serem estudados com mais detalhes está na busca por uma seleção mais objetiva.

Houve quatro alunos que acertaram todas as questões referentes às habilidades de leitura do 5º ano, no total de 11 questões, e que acertaram nove questões, de um total de 15, das habilidades de leitura do 9º ano. Desses quatro foi selecionado uma aluna, devido ao fato de ela ter contribuído com todos os instrumentos de coleta de dados desta pesquisa, ou seja, todas as seguintes atividades: questionário de leitura, testes de habilidades de leitura, formulário de conhecimento prévio, reconto de *Chapeuzinho Vermelho* e criação de personagem investigativo. A aluna de melhor desempenho, que acertou todas as questões do 5º ano (no total de 11 questões) e 11 questões (de um total de 15 questões) de habilidades do 9º ano foi preterida, pois não realizou a atividade de reconto.

Para a escolha do aluno que teve o maior número de erros, foi realizado o mesmo procedimento. De dois alunos que erraram sete questões (em um total de 11 questões) das habilidades do 5º ano e 12 questões (de um total de 15 questões) das habilidades do 9º ano, foi escolhido o aluno que fez todas as atividades a serem analisadas. Para os fins deste trabalho, tratarei a aluna que obteve mais acertos como Adrielle e o aluno que fez o maior número de erros como Álvaro, por serem nomes pouco comuns entre os estudantes pesquisados, evitando-se, assim, a identificação dos alunos.

Ademais, registramos, nesta dissertação, os procedimentos aplicados nas aulas de leitura literária, que buscaram estar de acordo com a sequência básica do letramento literário, proposta condizente com nossos objetivos. Com essas aulas obtivemos as produções criativas de recontos e de construção de personagem. Foi aplicado, antes das aulas, um formulário de conhecimentos prévios com três perguntas sobre o conteúdo temático das aulas, que poderia contribuir para nossas digressões a respeito deste trabalho. Procedemos, então, aos resultados das produções criativas e das respostas do formulário de conhecimento prévio e a reflexões advindas de sua observação.

Cosson explica a necessidade de conhecer os alunos e a experiência que possuem do texto ficcional, pois, assim é propiciado um direcionamento mais eficaz das práticas de leitura.

(COSSON, 2012, p. 12). Por isso, conforme nossa intenção de investigar as orientações de letramento literário do grupo de alunos, tecemos anteriormente o resultado dos questionários de leitura literária de modo a abranger todas as respostas dos alunos colaboradores desta pesquisa. A seguir, está apresentado o resultado do questionário de literatura da Adriele e do Álvaro. A Adriele tem 12 anos, gosta de ler e tem como livro preferido *A Culpa é das Estrelas*. Os personagens preferidos dela são Eduard e Bella, da *Saga Crepúsculo*. Ela gosta dos filmes dos livros *Crepúsculo* e *A Culpa é das Estrelas*, mas o filme que ela mais gosta é *A Prova de Fogo*. Ela já leu os livros *Desculpe a Nossa Falha* e *Diário de uma Favelada*. Álvaro tem 14 anos, gosta de ler, mas não respondeu às questões sobre o livro e o personagem preferido, nem à questão sobre quais foram os livros completos que leu nos últimos meses. Está evidenciada a influência da indústria cultural, bem como, pode haver a influência também da escola ou de outras pessoas na escolha de suas leituras, o que condiz com o questionário aplicado pelo PIBID com outras turmas em anos anteriores na mesma escola.

Para ela a literatura tem a função de aumentar a criatividade e o conhecimento. Adriele gosta de ler romance, fábula, crônica, história em quadrinhos, mangá, ficção científica e terror. Ela lê de vez em quando; leu um livro nos últimos três meses. A maioria dos livros que lê, ela obtém na biblioteca; pegou dois livros emprestados no ano passado. O local de leitura é a casa dela. O pai dela contava histórias que ele mesmo inventava, quando ela era criança, mas ela afirma que ninguém a incentiva a ler. Ela gosta de jogar os videogames *Mortal Kombat* e *Dragon Ball Z* e na TV ela assiste a jornais, *Jornal da Globo* e *Cidade Alerta*, e novelas. Para Álvaro a literatura serve para ter divertimento e aumentar o conhecimento. Ele lê em casa e gosta de histórias policiais e de terror. Afirmou que lê diariamente e que leu um livro de literatura nos últimos três meses. No ano passado, ele pegou cinco livros emprestados. Não lê pela internet e não gosta de adaptações cinematográficas de livros literários. Ninguém contava histórias para ele, quando era mais jovem.

Adriele respondeu não ter dificuldades com a leitura literária e não gostar de fazer atividade para entender melhor a história. Afirmou que não faz leituras literárias obrigatórias na escola. O que ela mais gosta nas aulas de literatura é de ler um livro. Ela gostaria de fazer um teatro após a leitura de um livro. Álvaro afirmou não ter dificuldades com a leitura literária e não gostar de fazer atividade pós-leitura para entender melhor a história. O que ele mais gosta nas aulas de literatura é de ler e o que ele menos gosta é de copiar. Ele gosta de filmes de ação e de comédia; de videogame de futebol; de assistir a novelas e a jogos de futebol na TV. Ele

assiste a jornais. Ao final do questionário, desenhou um menino alegre vestido como jogador de futebol, com uma bola do lado.

Ambos responderam não gostarem de fazer atividades após a leitura de um livro para melhorar o entendimento, contudo, Adriele respondeu que gostaria de fazer uma atividade de teatro, o que pode sugerir o gosto pela interação com a obra por meio da representação, pelo trabalho em grupo, por uma atividade que a fizesse vivenciar a obra de uma outra forma, assim, pode-se sugerir, também, uma atividade lúdica de RPG, para quem não gosta de atuar, pois o objetivo de formar leitores literários ou contribuir com a formação deles não coaduna com a ideia de haver uma atividade feita exclusivamente por obrigação, sem o engajamento motivacional dos alunos. Na atividade pós-leitura de expressão criativa ou lúdica, pode-se usar o conhecimento prévio do aluno adquirido com a leitura da obra.

Com relação à atividade de criação de personagem, ambos foram bastante criativos entretanto, Adriele foi mais minuciosa. A personagem investigativa criada por Adriele é negra, tem cabelos longos, pretos e cacheados; tem olhos esverdeados e tatuagem nas costas. Ela tem 23 anos, chama-se Jasmine Collor Miraj, tem 1,74 m de altura. Mora em Los Angeles, faz faculdade de Direito, chamada Storfan, e fala três idiomas: grego, francês e espanhol. Tem a fala extremamente formal, é comunicativa, gosta de ler livros e de sair com sua irmã, Catrina; é inteligente e focada no que faz, é perfeccionista. O que ela mais estima são os livros de Sherlock Holmes. Seu estilo é casual. O que a motiva é encontrar o assassino de seus pais. Ela tem medo de perder sua irmã, que sofre de depressão desde a morte dos pais. Eles foram assassinados quando saíam de um bar. Nessa ocasião a personagem tinha 17 anos. Seus melhores amigos são sua irmã e seu cachorro Bob. Sua vida amorosa nunca foi muito boa.

O personagem criado por Álvaro tem 28 anos, chama-se Dom, tem 1,70 m de altura e pesa 65,5 kg. Tem a pele branca, olhos pretos, cicatriz no cotovelo e é careca. Vive no Rio e Janeiro, cursa faculdade de mecânica e trabalha para o FBI. Sua família é unida e seus colegas de trabalho também estão sempre unidos. O que o motiva são sua família e seus amigos. Seu melhor amigo se chama Paul Walker. Seu hobby preferido é corrida de carro. Ele não tem medo de nada e seu estilo é de chefão. As coisas que ele mais estima é correr e estar com a família e amigos. Ele é bom competidor, bom de ação e brigão. Seu passado é complicado.

Os recontos tiveram alguns aspectos em comum. Adriele, em seu relato intitulado “O Amor de Chapeuzinho”, nomeou Chapeuzinho de Maria Antonieta e lhe deu 16 anos. Adriele conta a história da infância trágica de Maria Antonieta, que viu sua avó sendo devorada por um

lobo. Por ocasião desse acontecimento, os homens mais fortes da aldeia saíram pela floresta pra matar todos os lobos que viam pela frente. Mas, metade dos que iam não voltavam da floresta. Chapeuzinho guardava segredos: ela vivia um grande amor com o lobo e fazia até feitiço, aprendido com a avó, para formar uma barragem gigantesca na floresta, evitando que matassem o lobo.

O relato de Álvaro, que não tem título, traz em sua primeira linha: “Era uma vez a Chapeuzinho Vermelho”. Chapeuzinho gostava de um lobo da floresta, mas sua mãe não a deixava vê-lo. Certo dia, depois que a mãe dela saiu pra comprar doces, biscoitos e roscas para o aniversário da avó de Chapeuzinho, o lobo foi a casa dela, namorou-a muito e foi embora. A mãe de Chapeuzinho, ao chegar, encontrou-a dormindo. Depois de alguns meses, o lobo morreu “porque” conseguiu realizar o seu último desejo: beijar a Chapeuzinho.

Essas atividades criativas captam aspectos dos conhecimentos prévios dos alunos, com a valorização das suas subjetividades, por meio do reconhecimento das produções ficcionais. Considera-se que a criação produz uma ampliação dos conhecimentos prévios, por meio da criatividade.

Conforme formulário de conhecimentos prévios aplicados antes das aulas, verifica-se que Álvaro, sobre *Chapeuzinho Vermelho*, escreve que existem muitas histórias e fatos engraçados; não conhece nenhum conto de mistério e sobre atividade investigativa, ele escreveu que sabe que é bem legal e divertido. Adriele conhecia a história tradicional de *Chapeuzinho Vermelho*; sobre histórias de mistério e investigação, ela assiste a *CSI* e acha “bem legal”.

A utilização do formulário de conhecimento prévio antes das aulas poderia indicar uma ativação do que os alunos já conhecem sobre o assunto e reforçar a ideia de que eles precisam recorrer ao que já trazem consigo para apreender novas informações, para utilizá-las na compreensão de textos e no enriquecimento da produção textual.

Os alunos possuem aspectos em comum nas suas respostas ao questionário e nas produções: ambos gostam de ler; gostam de literatura com o tema de terror; escreveram em seus relatos uma história de namoro proibido entre Chapeuzinho e o lobo; situações de proteção ao lobo, considerado capaz de praticar violência. Eles responderam não terem dificuldades com a leitura literária e não gostarem de fazer atividade para entender melhor a história. Afirmam que não fazem leituras literárias obrigatórias na escola. O que eles mais gostam nas aulas de literatura é de ler. O fato de não gostarem de realizar determinada atividade pode desestimulá-

los a participarem da aula, de modo a não se engajarem no uso de suas reais capacidades e possibilidades cognitivas. Ressalta-se, assim, a importância de o mediador de leitura apreender os temas que chamam a atenção dos alunos e utilizar essa informação para a formulação de aulas.

Apesar de Álvaro ter acertado somente sete questões de habilidades de leitura, de um total de 26 questões, ele demonstrou ter criatividade e imaginação ao escrever o conto e ao criar o personagem investigativo. Pode-se concluir, a partir disso, que deve-se propor alternativas para a avaliação do rendimento dos alunos. Um meio de avaliação que capte a singularidade e criatividade do aluno é adequado, também para avaliar habilidades de leitura. Kleiman afirma que em geral, quando ao aluno é oferecida oportunidade de utilizar ou resgatar seus saberes e de ser ouvido, ele sempre acaba se lembrando de pessoas, fatos e coisas relevantes, como um almanaque esquecido na gaveta, as palavras do avô, as astúcias, saberes ou relacionamentos de um amigo que poderá ajudá-lo a ter acesso ao que precisa numa determinada instituição. (KLEIMAN, 2005, p. 54)

Segundo Marisa Lajolo “Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. Leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu”. O professor, desse modo, para a autora, tem o papel de mediação da “interpretação sancionada pela comunidade intelectual e a interpretação livre do leitor anônimo (...)”. (LAJOLO, 1993, p. 106). Observando as produções criativas do aluno Álvaro, poderia se dizer que ele é um leitor que tem maturidade, pois, apesar de ele ter errado mais da metade das questões de habilidade de leitura do Saeb, ele conseguiu ressignificar os conhecimentos que tinha para produzir outros. Afirma-se, contudo, que ele ainda possui aspectos a melhorar, como o uso inadequado da conjunção “porque” em seu conto. É função da escola aperfeiçoar as habilidades de leitura dos alunos. Sobre isso, Kleiman expõe:

Na escola, é possível: ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social; ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer; criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (KLEIMAN, 2005, p. 18)

No caso da leitura literária, algumas das práticas letradas que eles podem praticar fora da escola são de compartilhamento de impressões, de interpretações ou atividades criativas, em que eles

possam se expressar, participando da cultura literária, o que também é uma forma de inclusão, da sociedade em que vivem. A literatura então considerada como um processo, a partir das teorias de letramento literário, seria um movimento de inclusão cultural, que resultaria, se praticada de forma generalizada, em uma sociedade em que as práticas literárias são comumente compartilhadas e valorizadas como aspecto cultural importante para todo ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos afirmar que a hipótese desta pesquisa, que expõe a afirmação de que as atividades de letramento literário desenvolvidas a partir dos conhecimentos prévios dos alunos e do contexto da comunidade escolar em que os alunos estão inseridos, de forma mais sistemática, poderiam promover a ampliação de experiências literárias e possibilitar a apreensão e melhora das habilidades de compreensão e produção de texto, está confirmada a partir das reflexões produzidas com esta pesquisa.

O uso dos conhecimentos prévios dos alunos em aula parece uma atitude óbvia, mas exige do professor uma dedicação ou, do grupo de professores, cooperação daqueles que possuem possibilidade de tempo e conhecimento para tanto. Há alguns recursos ou atividades que o professor pode adotar mais sistematicamente para a apreensão dos conhecimentos prévios dos alunos, contudo podem exigir uma mudança de postura docente. Uma, dentre várias, forma de promover o conhecimento prévio do aluno a um papel principal nas aulas seria desenvolvê-las com maior participação do aluno, a partir de aulas dialogadas. Isso requer do professor o lidar com a imprevisibilidade e com a mediação de possíveis conflitos de opiniões, pois vai além de modelos prontos e planejados de interpretação, como o que consta nos livros didáticos e o que o professor traz consigo.

Os objetivos específicos foram cumpridos no que se referem à construção pelos alunos de leituras singulares com criatividade, por meio dos recontos e das construções de personagens; a observação do papel dos conhecimentos prévios discentes nessas leituras foi feita, considerando as limitações próprias de uma pesquisa delimitada temporalmente; houve a compreensão, em parte, do contexto cultural literário dos alunos, a partir do questionário de leitura literária; a apreensão do papel dos conhecimentos prévios no letramento literário foi realizada durante o desenvolvimento teórico e nas reflexões sobre as produções dos alunos; a prática de letramento literário, desenvolvida por Cosson, foi concretizada a partir de duas sequências básicas, desenvolvidas para resultarem nas produções criativas; a melhoria da prática docente da mediação de leitura literária é um processo que está sendo desenvolvido e que foi possibilitado pelas leituras teóricas e pelo aprendizado e, consequente, cultivo da prática de pesquisa-ação; o trabalho possibilitou a expressão das experiências vivenciais e conhecimentos que os alunos traziam consigo e a construção de novos.

Houve algumas dificuldades no desenvolver da pesquisa, como a impossibilidade de determinar o que fez com que o aluno errasse todas as questões o que pode ter sido provocado por aspectos emocionais e psicológicos e não somente cognitivos. Além disso, houve algumas perguntas abertas do questionário de literatura que foram mal formuladas, que tiveram sua tabulação dificultada e outras que foram julgadas irrelevantes não entraram na discussão desta pesquisa. A extensão desse questionário com a maioria das perguntas abertas, de livre resposta para o aluno, foi um aspecto que tornou muito complexo o lidar com a tabulação e com os resultados encontrados.

Sentiu-se, também, a necessidade de conhecer com mais detalhes as práticas de leitura daqueles alunos que não citaram nomes de nenhuma obra literária, apesar de afirmarem que leem frequentemente e de gostarem de ler, com é o caso do aluno Álvaro. Teria sido pertinente, desse modo, a realização de um questionário de múltipla escolha, com espaço para justificativa, a partir das respostas mais recorrentes com relação a obras e personagens.

Foram consideradas medidas de proteção ou minimização de qualquer risco eventual; medidas para assegurar cuidados à saúde; procedimentos para monitoramento de coleta de dados para prever a segurança dos indivíduos; incluindo as medidas de proteção à confidencialidade. A pesquisa está regida por rígidos princípios de ética, que preservem os colaboradores que dela se dispuseram a participar. Além disso, ressalta-se o cuidado da professora pesquisadora com o planejamento e desenvolvimento criterioso da pesquisa. “Ter um projeto de boa qualidade é também parte de um compromisso ético do pesquisador para com a pesquisa.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.36)

O objetivo próprio do letramento literário de se formar uma comunidade de leitores não foi realizado, pois, esta pesquisa revelou-se um recorte de uma prática de letramento literário. Para a formação de uma comunidade de leitores, deveria se promover pela reunião dos leitores, para interagirem entre si e “se identificarem em seus interesses e objetivos em torno da leitura.” (COSSON, 2014, p. 138). Essa formação de comunidades de leitores seria o resultado de um processo envolvendo muito trabalho do mediador de leitura, entretanto, esse trabalho começa com a identificação de conhecimentos prévios dos alunos, para a partir disso proporcionar uma ampliação do letramento literário do qual eles já participam. O proposto com esta pesquisa, contudo, foi cumprido na investigação, nas reflexões sobre os conhecimentos prévios dos discentes e sobre os aspectos envolvidos nesse processo.

No início desta dissertação, utilizou-se a metáfora do mosaico, como sendo a criação artística a partir das peças que seriam as interpretações dos alunos ligadas à singularidade de cada um, com a utilização de seus conhecimentos prévios e com a manutenção de suas individualidades. Essas múltiplas interpretações, “por obra de um artesão, podem se juntar e formar um quadro sugestivo. Essa junção das peças feita pelo artesão toma uma determinada forma, que pode se tornar significativa para quem a contempla”. O professor seria o artesão que auxiliaria os alunos na produção dessas peças, os incentivando a resgatar os conhecimentos que trazem consigo, tornando suas leituras significativas para eles e não a reprodução de outros discursos. O objetivo do mediador seria formar uma comunidade de leitores, como se monta um mosaico a partir de várias peças. Esse deve ser o objetivo maior do professor que toma o letramento literário como pressuposto de sua prática profissional. Essa comunidade de leitores levará a prática da literatura para fora dos muros da escola, em um processo de compartilhamento e de ampliação contínuos de letramento literário.

A professora desta pesquisa está em fase de aprendizado desse ofício artístico, o de ser uma artesã de leituras. Contudo, apesar de não ter sido formada uma comunidade de leitores a partir desta pesquisa, houve a concretização da outra perspectiva metafórica: “os alunos também são artistas ao tecerem seus próprios significados dos textos. O artista cria algo significativo para ele e para a comunidade se, no ato da criação, ele estiver “centrado”, ou seja, ligado à própria subjetividade para a elaboração da obra artística.”. Os alunos colaboradores é quem foram os verdadeiros artistas desta pesquisa. Criaram sentidos a partir da expressão das suas subjetividades e da criatividade, vivenciando a fruição artístico-literária em uma aula como um espaço-tempo aberto para a criação artística, manifestada no ato de leitura e da produção de texto.

Ainda há muito o que se fazer para a construção dessa comunidade de leitores, o que se evidencia nos dizeres de Graça Paulino a respeito da formação do leitor para o letramento literário: “significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres” (PAULINO, 2013, p.19). A pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos é só o começo de uma jornada de enriquecimento significativa para professores e alunos que atendem aos pressupostos do letramento literário.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR; Durval Muniz de. **Por um ensino que deforme**: o docente na pós-modernidade. Universidade do Rio Grande do Norte. [2008?]. Disponível em: <<http://www.cnslpb.com.br/arquivosdoc/MATPROF.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

ALTHAUS, Maiza. **O ensino na sala de aula: a mediação como tema constitutivo na formação e atuação docente**. Anais do IV Congresso de Educação: Mediação Pedagógica. FADEP, Pato Branco, 2008. Conferência de abertura.

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. **O letramento literário em uma comunidade rural do Pontal do Paranapanema**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR: 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BORTONI, Stella Maris. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In NOVAES, Adauto, *et. al.* **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: documento introdutório. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb/Prova Brasil**: metodologia, análise, resultados. Brasília: MEC, INEP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9276-prova-brasil-metodologia-estrategia-resultado-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. Prolegômenos à pesquisa. In: CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma localização necessária. LETRAS & LETRAS, v. 31, n. 3, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

COSSON, Rildo; SOUZA, Renata Junqueira de. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2015.

ECO, Umberto. **Lector in Fabula**: a cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2 ed. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca. (Orgs.) **As literaturas infantil e juvenil...** ainda uma vez. Uberlândia: Gpea/Capes, 2013.

GLOSSÁRIO CEALE. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/>> Acesso em: 24 nov. 2014.

GUMPERZ, J. J., **Discourse strategies**. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, R. H. *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Leitura**: ensino e pesquisa. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KLEIMAN, Angela. O conhecimento prévio na leitura. In: KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008a.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11 ed. Campinas, SP: Pontes, 2008b.

KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012a.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012b.

LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. In: **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. A pesquisa como investigação sistemática. In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LANGLADE, Gérard. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. (Orgs.) **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: as abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MARINHO, Marildes. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo *letramento*. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010a.

MARINHO, Marildes. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010b.

MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010c.

MOREIRA, Erivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Na história do ensino de literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/36317/22630>

NOVAIS, Carlos Augusto. **A leitura literária e suas estratégias de mediação**. 2013. Trabalho apresentado ao IV Seminário PIBID-UFU, Uberlândia, 2013. (Anotações pessoais).

PAIVA, Aparecida. Grupo de pesquisa do letramento literário: uma trajetória em construção. In: PAIVA, Aparecida *et al.* **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PALACIOS, M. A. **Estrategias de Lectura para la comprensión de textos**. Huancayo, Peru: Grapex Peru S. R. L., 2003.

PATTON, M. **Qualitative evaluation methods**. Bervely Hills: Sage, 1978.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. GT ANPED ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação, 1999.

PAULINO, Graça. Saramago na pedagogia: leitura literária e seu uso docente. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PAULINO, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca. (Orgs.) **As literaturas infantil e juvenil... ainda uma vez**. Uberlândia: Gpea/Capes, 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **A literatura como mediação**. In: VIII Congresso Internacional ABRALIC – Mediações. 2002. Belo Horizonte-MG. Anais, Disponível em CD-ROM.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2 ed. São Paulo: editora 34, 2009.

ROCHA, Rafael Correia. **Narrativa da imaginação: proposta pedagógica, metodologia *role playing* e reflexões sobre educação**. Uberlândia, MG: Narratva da Imaginação, 2014.

ROSA, C. M.. **Letramento Literário**. Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 188 - 195, Set.. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/>>. Acesso em: 01 nov. 2015. Resenha de: ROSA, C. M..

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in) flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

SILVA, J. T. **A pesquisa como instrumento para o letramento literário**. Uberlândia: 2013. Resumo de painel apresentado no XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Disponível em: <http://www.mel.ileel.ufu.br/silel2013/relatorio/dados_comunicacoes.asp?id=1880> Acesso em: 24 jul. 2014.

SILVA, Antonieta Mírian de oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Letramento literário na escola**: desafios e possibilidades na formação de leitores. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, v. 01, n. 01, p. 92-101. 1º Semestre de 2013. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf> . Acesso em: 01 nov. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOARES, Samuel Ronobo. **Caminhos e descaminhos do ensino de literatura**: letramento literário e materiais didáticos. Revista Litteris, n. 7, mar. 2011.

SOLAK, O. **Reading literary texts through a critical point of view: Critical. Literary literacy**. The 2nd International Conference on the Reform of Curriculum and Teaching and Teacher Development Proceeding. Hangzhou (China): Hangzhou Normal University, 2013. P. 242-249. Disponível em: http://www.academia.edu/3529004/Reading_Literary_Texts_through_a_Critical_Point_of_View_Critical_Literary_Literacy Acesso em: 20 jun. 2014.

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

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TÉBAR, Lorenzo. **O perfil do professor mediador**: pedagogia da mediação. São Paulo: Senac São Paulo, 2011.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002

TINOCO, Robson Coelho. **Percepção do mundo na sala de aula**: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Sugestões para uma pesquisa na linha dialética. In TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura**. Revista Letras de Hoje, v. 43, n. 2, Editora PUCRS, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/view/4749>. Acesso em: 05 nov. 2015.