**Leitura literária no 5º ano do Ensino Fundamental:
o letramento literário na formação do leitor crítico¹**
*Reading literature in the 5th year of Fundamental School:
literary literacy in the development of the critical reader*

Leila Regina Siqueira de Oliveira BRANCO²

Leila Britto de Amorim LIMA³

Resumo: Este artigo foi desenvolvido a partir da pesquisa realizada para a conclusão do curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil e teve por objetivo investigar de que forma se dá o trabalho com leitura literária e quais tipos de atividades promovidas estão de acordo com a perspectiva do letramento literário nas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de três escolas da rede estadual de ensino. As escolas investigadas estão jurisdicionadas à Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul. A pesquisa teórico-empírica, de cunho qualitativo, foi realizada através de entrevista semiestruturada, com as professoras das referidas turmas, no intuito de conhecer o que pensam e o que propõem sobre leitura literária. Esta investigação nos apresenta pontos de extrema relevância para o trabalho docente: a contribuição da escola para a formação de leitores críticos e reflexivos; a importância da formação continuada para o desenvolvimento de uma prática docente embasada teoricamente e lastreada em metodologias mais adequadas para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos alunos, e a importância do registro das atividades, bem como o papel do professor nesse processo; a importância do registro da atividade docente como forma de assegurar e comprovar a participação docente nos processos de ensino e aprendizagem. Todos esses resultados foram observados a partir do embasamento teórico em autores como Cosson (2016), Solé (1998), Silva (2002), Zilberman (2003), Soares (2014), Kleiman (2002), Abramovich (2003), dentre outros.

Palavras-chave: Leitura literária. Letramento literário. Estratégias de leitura. Formação de leitores críticos.

Abstract: This article was developed from the research carried out for the conclusion of the Specialization Course in Children Literature and aimed to investigate ways to work with literary reading and what types of activities can be used aiming to achieve literary literacy in classes of the 5th year of fundamental school that took place in three schools of the state school system. The investigated schools are subordinated to the Regional Management of Metropolitan South Education of Recife. The theoretical-empirical research, of qualitative nature, was carried out through a semistructured interview with the teachers of the referred classes in order to know what they think and what they propose about literary reading. This research is presented with points of extreme relevance for the teaching practice - the school contribution to the formation of critical and reflective readers, the importance of continuing education for the development of a teaching practice based on theoretical and methodological approaches more adequate for the development of the students' reading and writing skills and the importance of a record of activities and the role of teachers in this process; the importance of registering the teaching practice as a way to ensure and prove the teaching participation in the teaching/learning process. These results were observed from the theoretical foundations of authors such as Cosson (2016), Solé (1998), Silva (2002), Zilberman (2003), Soares (2014), Kleiman (2002), Abramovich (2003).

Keywords: Literary Reading. Literary literacy. Reading strategies. Developing of critical readers.

<http://dx.doi.org/10.24024/23585188v12n1a2019p35045>

¹ Este artigo se baseia na monografia apresentada no Curso de Especialização em Literatura Infantojuvenil da Faculdade Frassinetti do Recife | FAFIRE, em 2019.

² Pedagoga pela UPE | Especialista em Gestão Escolar e Coordenação pedagógica pela UFPE | Especialista em Literatura Infantojuvenil pela FAFIRE | Professora do Curso de Pedagogia da UNIFG | Técnica Pedagógica dos Anos Iniciais da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco | E-mail: leila.branco@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela UFPE | E-mail: lbalima@yahoo.com.br

Introdução

Atualmente, diversos autores enfatizam a importância do trabalho com a literatura nas salas de aula, uma vez que possibilita o desenvolvimento da capacidade criativa, crítica, impulsionando novas percepções sobre a realidade, o mundo e sobre si mesmo. Trata-se da oportunidade de as crianças ampliarem não apenas seus horizontes, mas organizarem suas experiências existenciais e, a partir das vivências com os textos literários, terem a oportunidade de desautomatizar os olhares sobre o mundo.

Para embasamento dessas abordagens, nos vinculamos a alguns teóricos como Cosson (2016), Solé (2009), Kleiman (2002), Abramovich (2003), Zilberman (2003), Soares (2014), que discorrem e problematizam não apenas acerca da relevância da literatura, mas também sobre tratamento qualitativo das interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem nas diversas mediações de leitura literária.

Destacamos que essa é uma questão que também depende de como o professor se vê enquanto leitor, uma vez que “[...] é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto. É também um profissional que precisa vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.” (ROUXEL, 2013, p. 29) Arelado a esse fato, observa-se que muitos professores não desenvolveram, ao longo de sua escolarização, o hábito e o gosto pela leitura, o que dificulta seu trabalho no sentido de despertar nos seus alunos interesse pelas leituras necessárias à compreensão do mundo, dentre elas, a leitura literária.

Outro aspecto que destacamos são os resultados das avaliações externas sobre leitura e escrita que apontam dados preocupantes, principalmente no 5º ano, etapa final dos anos iniciais de escolarização, o que nos leva a perceber a urgência na realização de um trabalho mais efetivo com a leitura na escola.

Os dados das avaliações em larga escala revelam que o desempenho insuficiente acompanha os estudantes até o final do Ensino Fundamental, apresentando proficiência abaixo do nível considerado ideal para o ano de escolarização, em Língua Portuguesa, nas avaliações locais e nacionais, como no Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco - SAEPE⁴ e no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB⁵, respectivamente.

Em 2017, os resultados apontaram que os estudantes do 5º ano da rede estadual encontram-se no nível **básico**, apresentando uma proficiência média de 203,6, na escala de Língua Portuguesa, que vai até 500, definido como **desejável**. Isso significa dizer que estes alunos apresentam um nível de desempenho “[...] caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes são necessárias estratégias de reforço” (SAEPE, 2016, p. 26).

Dessa forma, dada a importância do desenvolvimento das competências leitoras e escritoras no Ensino Fundamental, a partir da observação dos dados em relação ao desempenho dos estudantes do 5º ano nas avaliações externas e internas, e da experiência como técnica educacional da Gerência Regional Metropolitana Sul – GRE – com o acompanhamento do trabalho docente em três escolas da rede estadual, surgiu o problema que esta pesquisa busca desvelar: até que ponto os professores trabalham a leitura literária na escola de forma sistematizada?

A importância da presente pesquisa se justifica a partir da análise de dados das avaliações externas e metas estabelecidas aos estados e municípios pelo Ministério da Educação.

⁴ O SAEPE foi criado em 2000, com o objetivo de fomentar mudanças na educação oferecida pelo Estado, e atualmente avalia a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 2º e 5º ano do Ensino fundamental I, além do 9º ano do Ensino Fundamental II e 3º ano do Ensino Médio.

⁵ O Saeb foi instituído em 1990, sendo composto por avaliações externas de larga escala, com o objetivo de diagnosticar o desempenho da educação básica e produzir informações úteis para a formulação, reformulação e o monitoramento de políticas públicas. As avaliações são aplicadas aos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Nossa hipótese se baseia na afirmação de que os professores sabem da importância do ensino de literatura, mas investem pouco nesse tipo de atividade, ou ainda não possuem clareza sobre a formação do leitor literário e as condições necessárias para o desenvolvimento de atividades mais significativas.

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar o que professoras do 5º ano, do Ensino Fundamental pensam sobre o ensino de literatura e quais atividades propõem para favorecer o desenvolvimento do leitor literário.

Nessa perspectiva, apresentamos quatro tópicos que discutem o trabalho com leitura literária em sala de aula: no primeiro apresentamos discussões teóricas voltadas para o letramento literário e a importância da formação do leitor que opina sobre suas leituras, constrói sentidos ampliando seus parâmetros de comparação e tecendo seus horizontes de expectativas sobre os textos. No segundo, discutimos o ensino de literatura nas escolas, as concepções e práticas que fomentam a formação do leitor competente. No terceiro, reafirmamos a importância da formação literária do professor e sua íntima ligação com o tipo de trabalho priorizado/desenvolvido por ele em sala de aula. No quarto tópico, analisamos os resultados da pesquisa. No quinto e último tópico, apresentamos as considerações finais.

Portanto, partimos da necessidade de investigar o trabalho de 04 (quatro) professoras de 5º ano, de 03 (três) escolas estaduais jurisdicionadas à Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul, com leitura literária na escola, para discutir as práticas e as possibilidades de trabalho. A análise do trabalho dessas professoras se deu a partir da pesquisa teórico-empírica, de cunho qualitativo, com realização de entrevista semiestruturada, da qual destacamos três questões que consideramos de maior relevância para o desenvolvimento de um bom trabalho com leitura literária.

Ludke e André (1986, p. 34) destacam que “a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Tal instrumento pode nos ajudar a identificar as concepções de leitura subjacentes ao trabalho pedagógico dos sujeitos entrevistados; procuramos, ainda, justificar e interpretar suas compreensões sobre a necessidade da sistematização do trabalho com a leitura literária na escola, e seu papel nesse processo de letramento literário.

Assim, nos referiremos às professoras investigadas como professora 1, professora 2, professora 3 e professora 4, para preservar suas identidades.

1. O letramento literário e a construção do leitor

O caráter formador (Cf. ZILBERMAN, 2003) e libertador da leitura é indiscutível, salvo quando não passa de mero determinismo ou obrigação; quando, na maioria das vezes, o texto não pode ser escolhido pelo leitor e “[...] tem que ser lido num determinado período, com data marcada para término da leitura e entrega de uma análise, e não conforme a necessidade, a vontade, o ritmo, a querência de cada criança-leitora” (ABRAMOVICH, 2003, p. 140). Nesta direção, destacamos a importância e a necessidade de compreensão da concepção de leitura apresentada pelos professores, uma vez que está diretamente ligada à concepção de ensino que se dá a partir da utilização do texto literário na escola.

Dentre as mais diversas concepções de leitura e alternativas de trabalho com textos que se apresentam para a escola, há que se considerar a necessidade de análise dos tipos de leitura que são oferecidos pelos professores. Sendo assim, a escolha de determinado tipo ou gênero, dependerá em grande escala, do conhecimento literário que esse professor carrega consigo, uma vez que “É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura [...]” (SOARES, 2014, p. 33).

O letramento literário, compreendido como “[...] o processo de letramento que se faz via textos literários [...]” (COSSON, 2016, p. 12), indica um redimensionamento das práticas usuais realizadas na escola, concebendo o texto literário como elemento primordial para a formação do leitor crítico e de uma comunidade de leitores que vai além da sala de aula e proporciona a construção e reconstrução da visão de mundo dos estudantes. É um processo que precisa da mediação do professor, uma

vez que precisa ser direcionado, já que o letramento não se resume ao fato de saber ler e escrever, mas se refere ao uso da leitura e da escrita com frequência e competência, nas práticas sociais de linguagem (SOARES, 2003).

É importante reconhecer os esforços que vêm sendo feitos no âmbito da educação pública, através de projetos de incentivo à leitura e da aquisição de acervo literário para as bibliotecas escolares. Em 2018, por exemplo, foi lançado o edital do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – na versão literária, ou seja, foi garantida às escolas públicas municipais e estaduais a escolha de obras de literatura para composição de seus acervos.

Embora muitas vezes a estrutura física das escolas não colabore para o trabalho efetivo de letramento literário, uma vez que não há espaço nem local adequado para organização desse acervo e grande parte das escolas não possui bibliotecas nem profissional que organize esse espaço e o torne vivo, ainda assim, a criação de programas de incentivo à leitura apresenta-se como um indicador de que o poder público começa a compreender que o mundo do conhecimento através do texto escrito é um caminho necessário, indispensável e, felizmente, sem volta, que traz benefícios imensuráveis para a vida dos estudantes.

2. O ensino de literatura na escola: concepções e práticas

A relação que se estabelece entre escola e literatura está longe de ser tranquila. Por um lado, existe uma crítica à escola por “escolarizar” a literatura e, por outro, o reconhecimento da necessidade desse processo que, se realizado de forma inadequada, desconfigura a arte literária.

Nesse sentido, Paiva e Maciel (2014) apontam duas perspectivas de análise do processo de escolarização da literatura: uma literatura infantil escolarizada, da qual a escola se apropria para atender aos seus propósitos educacionais, e uma literatização da escolarização infantil, que observa como se dá o processo de produção de uma literatura direcionada aos objetivos pedagógicos da escola, ou seja, um movimento de dentro para fora e outro de fora para dentro da escola.

Na primeira, analisa-se o processo através do qual a escola se apropria da literatura, tornando-a pedagógica, de acordo com seus objetivos. Na segunda, considera-se a produção literária destinada à escola, literatizando essa escolarização.

As autoras defendem que, seja a partir de uma ou de outra análise, o mais importante no processo é a escolha adequada das obras, que podem fomentar o nascimento do leitor literário, perpetuando o processo de apropriação do conhecimento para além da escola. Nessa direção, se faz necessária a análise das práticas de leitura literária em sala de aula. Entretanto, nos deparamos com as dúvidas mais frequentes entre os professores dos anos iniciais: o que trabalhar? De que forma explorar atividades que fomentem a formação do leitor literário? São alguns dos questionamentos inerentes ao ofício docente, uma vez que, para a escola, tornou-se corriqueiro estar diante de textos fragmentados ou com atividades não planejadas, no sentido de explorar as significações do texto literário, ou ainda, distanciadas do próprio contexto em que se inserem os alunos, em relação aos textos lidos ou apresentados pelo livro didático. Essa questão torna-se ainda muito mais grave se pensarmos que ainda existem situações em que o livro didático não é apenas mais um recurso pedagógico, mas a única fonte de pesquisa de alunos e professores.

Essas situações colaboram para a desconfiguração do texto literário e, consequentemente, deficiência no desenvolvimento da fruição do gosto pela leitura e do senso crítico, além de pouco favorecer o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Uma das formas de trabalho com leitura mais comuns nesse processo de escolarização da literatura é a apresentação de um texto que sirva de base para o desenvolvimento das competências que podem ser desenvolvidas a partir dos seus temas. Muitos professores já se utilizam das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998), outros ainda trabalham de forma descontextualizada, muitas vezes, sem o conhecimento prévio da obra e, o que é pior, com pouco ou nenhum planejamento a respeito.

Cabe destacar que tão ou mais importante do que conhecer o texto é ter definidos os objetivos em relação à leitura, para, a partir daí, fazer a escolha mais coerente da obra a ser apresentada para as crianças, inclusive colocando como critério de escolha a questão estética. É na seleção desses critérios de escolha que reside o papel crucial do professor, uma vez que este precisa reconhecer o texto literário como um “alargador de horizontes” e que não pode ser reduzido a um conteúdo retificado, já que apresenta visões diversificadas de mundo e das coisas que o constituem, além de dar margem a interpretações também diversas, que se complementam no processo de interação entre o leitor e o texto.

Para além dos muros da escola, a literatura assume um papel de transformação na vida do leitor, pois recria referências, reorganiza pensamentos, renova concepções não só no encontro do texto com o leitor-aluno, mas também, indiscutivelmente, do professor-leitor, cuja intencionalidade precisa estar cada vez mais clara e bem definida, uma vez que este “[...] assume papel de destaque, ciente de que colocar-se nesse lugar exige, antes de tudo, saber porque ensina literatura. Tendo-se clareza disso, com certeza, abrem-se perspectivas de como ensinar” (MARTINS; VERSIANI, 2014, p. 19).

Nessa direção, Rouxel (2013) também enfatiza que a escolha das obras e os critérios que se estabelecem nessa escolha são primordiais para a formação de “sujeitos leitores”. A autora elenca algumas reflexões que podem nortear esse processo, uma vez que considera que literatura precisa ser ensinada e, além disso, pressupõe aspectos metodológicos que precisam ser considerados.

O pensamento de Paiva e Maciel (2014) corrobora com o de Rouxel (2013) quando apontam que o repertório de leituras do professor precisa aliar-se ao conhecimento que tem dos seus alunos, a fim de observar as necessidades de leitura que determinarão suas escolhas e práticas.

O desconhecimento, tanto da leitura enquanto fruição, quanto sobre os diferentes gêneros e autores, por parte do professor, pode ser um dos grandes entraves ao desenvolvimento de práticas de leitura mais prazerosas, uma vez que nos anos iniciais é de sua responsabilidade a escolha de títulos considerados importante para estas práticas, pois “[...] ao produzir ou selecionar textos, transforma-se, necessariamente num co-responsável pelo ensino e encaminhamento da leitura” (SILVA, 2002, p. 33).

O professor assume, portanto, principal papel no sentido do encaminhamento adequado, necessário e orientado ao aluno sobre as práticas de leitura que possam desenvolver as competências necessárias para a compreensão e o posicionamento diante da cultura escrita.

3. A formação literária do professor

A leitura literária na escola tem se mostrado, em alguns casos, como um dos obstáculos ao trabalho do professor, uma vez que muitos deles ainda não conhecem alternativas metodológicas àquelas pelas quais tradicionalmente aprenderam conceitos relativos à literatura.

Ainda assim, muitos professores tendem a realizar com pouco planejamento, que apenas requer um produto final, sem que haja a preocupação da fruição, da reflexão ou da troca de impressões sobre o texto lido, o que condiciona os estudantes a associarem a leitura literária à realização de uma tarefa posterior que envolve a utilização do texto apenas como pretexto para aprender regras gramaticais. Paiva e Maciel (2014) destacam a importância de “[...] desde as séries iniciais, uma relação literária com os textos, que transcenda suas limitações e inadequadas escolarizações” (p. 116).

Lajolo (2002) destaca que “O texto em sala de aula é geralmente objeto de técnica de análise remotamente inspirada em teorias literárias [...] Na escola anula-se a ambiguidade, o meio-tom, a conotação – sutis demais para uma pedagogia do texto [...]” (LAJOLO, 2002, p. 15-16). Essa “pedagogia do texto”, segundo a autora, nos revela problemas sabiamente apontados quando se refere às afirmações sobre o desinteresse dos estudantes pela leitura literária poder ser resultante de um desencontro de expectativas no que diz respeito ao processo de construção do sujeito leitor: alunos que não leem e não escrevem bem e professores que também se apresentam nesta mesma situação, ou seja, “Um professor precisa gostar de ler, precisa ler mui-

to, precisa envolver-se com o que lê. E esse não é, infelizmente, o perfil comum do professor” (LAJOLO, 2002, p. 108).

Para além desse desencontro, é de extrema necessidade ressaltar a importância das concepções sobre leitura e formação leitora que acompanham os professores em suas salas de aula. De que forma ele “professor-leitor” – que se não o é, deveria – se constituiu? Quais leituras o formaram? Com quais leituras ele costuma alimentar sua sede de conhecimentos, sua imaginação? De que forma procuram atualizar seus conhecimentos sobre o trabalho pedagógico com a literatura?

Cabe destacar que todas as professoras entrevistadas mencionaram a falta de tempo para a realização de leituras-deleite que possam alimentar sua sede de conhecimentos. Quando indagadas sobre **se gostavam de ler e quais livros de literatura haviam lido**, todas elas afirmaram gostar de ler, embora apontem clássicos, mas não lembrem de textos literários significativos recentes. Apenas a professora 1 alegou estar lendo um livro de literatura no momento da realização da entrevista. As leituras que podemos considerar recentes, em sua maioria, têm sido direcionadas às atividades que realizarão em sala de aula.

As falas nos remetem à necessidade da atualização do professor em relação às suas próprias leituras, à reconstrução e à construção de novas competências que fortalecerão sua atuação em sala de aula enquanto modelo de leitor competente e representante da cultura letrada.

Essa também é uma das preocupações que o professor precisa ter em relação às avaliações externas, que não podem ser utilizadas como parâmetro único, mas que também não podem ser ignoradas, uma vez que se utilizam da avaliação de habilidades de leitura também necessárias em situações reais. Talvez essa preocupação tenha tomado lugar mais amplo do que deveria, visto que as habilidades avaliadas em alguns instrumentos de avaliação externa fazem pouca referência ao letramento literário.

Assim, Paiva e Maciel (2014) sugerem a superação da escolarização da arte literária, para que haja um diálogo possível entre as expectativas dos dois lados: “leitor-professor” e “leitor-aluno”. Segundo elas, a escola precisa “apropriar-se” da literatura, e o professor precisa ser o mediador desse processo, seja concebendo a literatura como produto destinado à escola, seja pela forma como a escola dela se apropria, pois

[...] as escolhas que fazemos dos livros de literatura infantil a serem apresentados às nossas crianças é que vão determinar a contribuição desse tipo de texto para o processo de alfabetização e iniciação de um processo de leitura literária, com chances de durar para além do processo de escolarização (PAIVA; MACIEL, 2014, p. 115).

É consenso entre os vários autores já mencionados, a necessidade de uma atuação mais efetiva do professor em relação ao trabalho com o texto literário, muitas vezes apresentado fragmentado ao aluno no próprio livro didático. Além disso, cabe destacar a importância do planejamento que contemple os conteúdos e objetivos clara e sistematicamente definidos, o que dirá com mais propriedade sobre a concepção de leitura concebida pelo professor, e concederá ao seu trabalho maior eficiência e eficácia no sentido de apresentar qualidade prática, teórica e metodológica.

Nesse sentido, para que haja a aproximação das crianças com a leitura literária, é necessário que o professor se apresente como modelo de leitor, com um repertório amplo de leituras, uma vez que as dificuldades de leitura dos alunos em fase de alfabetização podem, de certa forma, criar equívocos em relação ao processo de fruição e até mesmo sobre a compreensão do texto.

4. O que pensam as professoras sobre o ensino de literatura: análise dos resultados

Pensar sobre a importância da leitura, assim como todo e qualquer tipo de estratégia ou recurso para a intervenção mais adequada na sala de aula, é avaliar a própria capacidade de se reinventar, pois “refletir, planejar e avaliar a própria prática em torno da leitura constituem requisitos para otimizá-la, para modificá-la quando for necessário e no sentido conveniente” (SOLÉ, 1998, p. 173).

Após o levantamento do perfil profissional das participantes da pesquisa, buscou-se identificar o que pensam as professoras sobre o ensino da literatura nas turmas dos 5º anos. Os questionamentos propostos visaram à compreensão do processo de trabalho pedagógico com a leitura e a relação das professoras com a leitura literária e sua influência nesse processo. Na análise do perfil, percebemos que as professoras possuem experiência docente de, no mínimo, 15 anos, o que pode ser considerado como uma experiência vasta e significativa. A maioria delas está vinculada à rede através de contrato temporário, o que nos remete à questão da rotatividade desses profissionais na escola, uma vez que esses contratos têm um tempo de vigência de até dois anos, além da falta de investimentos do governo estadual em concursos públicos para pedagogos, já que a rede não tem obrigação legal com esse nível de ensino e o está extinguindo em suas escolas. Nenhuma das quatro professoras possui curso de especialização, o que consideramos necessário, uma vez que a formação continuada se configura um processo vital para a docência, apresentando aos profissionais novas pesquisas e metodologias que resultam na ampliação e qualificação do fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, nos apoiamos nos autores aqui já mencionados para a realização da análise das concepções das professoras entrevistadas sobre seu trabalho com leitura literária em sala de aula. Discutiremos os dados das entrevistas desvelando o que as docentes pensam sobre o ensino da literatura e suas implicações para a formação do leitor literário.

Quando indagadas sobre *as leituras que realizam no dia a dia e sobre sua relação com a leitura*, todas as entrevistadas afirmaram que gostam de ler textos diversificados, de circulação diversa. A professora 1 revela o gosto pela leitura literária, destacando os gêneros fábula e conto, mais especificamente os contos de fadas. Essa fala nos remete à importância do conto nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que os contos de fadas, por exemplo, “[...] estão envolvidos no maravilhoso, um universo que denota a fantasia partindo sempre de uma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu.” (ABRAMOVICH, 2003, p. 120). Ou seja, o texto literário oferece a ludicidade necessária ao enfrentamento das questões que a cercam, fazendo-a compreendê-las e buscar soluções de forma lúdica e prazerosa.

No que concerne à *importância da literatura na escola*, todas as entrevistadas afirmaram considerar muito importante. Em suas falas destacamos a presença de algumas concepções de leitura necessárias ao professor para o desenvolvimento do trabalho com a leitura defendidas por vários autores. Na fala da professora 1, destacamos a leitura como desenvolvimento do imaginário, o que, para Abramovich (2003, p. 17), trabalhar com a leitura literária “É também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões [...]”. A autora destaca ainda a importância das emoções provocadas pelo texto literário, o que leva a criança a descobrir e compreender melhor o mundo.

A leitura como favorecedora da ampliação do vocabulário aparece na afirmativa da professora 3, que destaca também a produção e interpretação textual. A professora 4 menciona o incentivo ao hábito de leitura, que se dá pelo próprio exercício efetivo desta em sala de aula.

Nesse sentido, a professora 4 nos leva à percepção de mais um dos objetivos da leitura citados por Solé (1998), a leitura por prazer. Esta é considerada a forma mais eficaz de desenvolvimento do hábito de leitura, segundo diversos autores.

Embora todas as entrevistadas tenham feito referência aos diversos usos da leitura na sala de aula, no momento da entrevista suas respostas sobre a importância da leitura não se apresentam de forma explícita.

O fato de não justificarem a importância do trabalho com a leitura literária pode indicar que essa justificativa, de alguma forma, pode estar internalizada na ação dessas professoras, o que não podemos afirmar, visto que não houve acompanhamento da prática de sala de aula. Ainda assim, consideramos que não basta afirmar que a leitura é importante para a vida das pessoas. É indispensável pensar a leitura para além da escola e compreender as implicações e ampliações que surgem do ato de ler, e que o professor analise as obras e questione suas intenções, bem

como sua eficácia diante da tarefa de colaborar no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita.

Nesse sentido, Machado (2014, p. 48) pondera que não se trata de pensar as obras apenas para que a criança aprenda a ler e escrever, mas

[...] de ver se existiriam livros que cumprem a necessidade de formação para a literatura, e aqui já estou no âmbito do letramento, livros que configuram uma proposta que supõe um leitor que inicia o seu contato com as letras. Parto, então de uma pergunta: no conjunto do que designamos indistintamente literatura infantil, encontraríamos livros que se preocupam com o nível de proficiência das crianças sem abrir mão do jogo ficcional ou poético que os caracterizam como literatura? (MACHADO, 2014, p. 48)

Entendemos que essa deve ser uma preocupação constante por parte do professor, uma vez que não se pode abrir mão da função social da leitura literária, nem desconsiderar seu poder de atrair e encantar leitores, tendo, portanto, a missão de analisar criticamente as obras e sua capacidade de promover o letramento literário.

A respeito dos **tipos das atividades propostas pelas professoras para o trabalho com leitura literária**, observamos, no momento da entrevista, que há uma prevalência da leitura para a produção de texto na fala das professoras 1, 2 e 3, que varia entre resumo (oral ou escrito) e resenha, enquanto a professora 4 destaca o preenchimento da ficha literária. Nenhuma das professoras menciona a fruição como objetivo para a leitura de textos literários.

É imprescindível que o professor esteja ciente da metodologia mais adequada para o trabalho com a ficha de leitura, pois um dos aspectos importantes se refere ao objetivo a ser alcançado com a ficha, que, segundo Solé (1998), deve ser “[...] convenientemente planejada e que, mesmo assim, permite-nos trabalhar apenas determinados objetivos e aspectos da leitura.” (p. 100). Sobre a produção escrita a partir do texto lido, o que se vê, muitas vezes, é a solicitação de gêneros textuais, como a resenha e o resumo, inclusive sem a devida orientação aos alunos sobre sua produção.

A metodologia utilizada pelas professoras para o trabalho com a leitura literária, a partir de suas falas, pode ser considerada ainda inadequada, na perspectiva do letramento literário, o que supõe atividades significativas e sistematizadas, visto que não apresentam, por exemplo, a troca de ideias ou comparação entre outros textos do mesmo autor ou de autores diferentes. Embora não tenhamos assistido às aulas mencionadas, as professoras, no momento da entrevista, revelaram-se um tanto inseguras quando à sistematização das atividades realizadas em sala, o que nos aponta um provável desconhecimento de etapas importantes do processo de leitura, segundo Solé (1998) e Cosson (2016).

Nos relatos das professoras 1, 2 e 4, fica claro que a escolha do livro para um trabalho mais sistematizado parte delas, e não das crianças, o que supõe o planejamento das estratégias mais adequadas para o trabalho com o texto literário. Na contramão da suposição, as falas nos revelam que essas professoras ora iniciam o trabalho com a leitura silenciosa, pelo aluno, ora em voz alta, pelo professor, mas não apresentam indícios da sistematização desse processo, nem os motivos ou objetivos que as levam a realizar as atividades de uma ou de outra forma.

Assim, é preciso que o professor conceba a leitura como algo que se ensina, que pressupõe formas adequadas de promoção do leitor com a literatura, visando não só à aprendizagem de conteúdos preestabelecidos, mas, antes de tudo, ao desenvolvimento do gosto e do hábito de leitura, do prazer de ler e de se tornar um leitor crítico, para que possa se tornar senhor de suas escolhas, inclusive lançando mão de estratégias adequadas, que incluem, talvez, a mais importante delas: se apresentar como modelo de leitor.

Além disso, no momento da entrevista, nenhuma das professoras menciona a necessidade de realização de um trabalho sistemático com a leitura, o que nos leva a concluir que as atividades são realizadas de acordo com o que cada uma conhece sobre leitura, seja literária ou não.

Kleiman (2002) destaca que “O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto.” (p. 61), mas que também não deve apenas se prender a uma mera sequência ou roteiro de atividades que não imprimam sentido ao momento da leitura.

Esse roteiro aparece na fala de algumas professoras, embora não na mesma ordem e, principalmente, sem a mesma frequência, pois os passos apresentados nem sempre são realizados ou, quando são, nem sempre acontecem na mesma ordem. Percebemos que, no momento da entrevista, não há segurança em relação à realização de uma sequência de atividades sistematizadas para o trabalho com literatura, uma vez que as atividades ora se iniciam com comentários sobre um texto já lido, ora com inferências sobre o que vai ser lido e que geralmente é escolhido pelo professor.

É sabido que a escola não pode se furtar do trabalho com os demais eixos da Língua Portuguesa e que, em alguns momentos, o texto será utilizado para o reconhecimento das questões gramaticais, assim como uma forma de avaliar a fluência de leitura, mas também é necessário atentar para as diversas estratégias que proporcionem um trabalho pedagógico significativo, pois

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficaram salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. Não é, contudo, qualquer conversa que serve de suporte temporário para compreender o texto (KLEIMAN, 2002, p. 24).

É esse momento da interação que precisa ser cada vez mais significativo, sendo conduzido pelo professor da maneira mais adequada, validando os conhecimentos apresentados pelos alunos a partir do texto, considerando suas conjecturas, seus questionamentos sobre as intenções do autor, sua compreensão diante do que é colocado pelos colegas, suas conclusões. Tais conclusões devem, inclusive, ser consideradas, mesmo que estejam em divergência com a opinião do professor, e por isso reforçamos a importância de uma formação que proporcione o seu constante contato com a produção literária, ou seja, que esteja constantemente alimentado de novas e diversificadas leituras.

Nesse sentido, podemos afirmar a importância do conhecimento do professor acerca das estratégias mais adequadas para o trabalho com a leitura literária. O pensamento da autora corrobora com o de Cosson (2016) e Solé (1998), uma vez que destaca a necessidade da ativação dos conhecimentos prévios do aluno para a elaboração de hipóteses, pois suas predições se tornam mais substanciais à medida em que se apresentam seguros diante daquilo que sabem.

Assim, percebemos, através das falas das docentes, que as concepções subjacentes ao trabalho sistemático com leitura literária na escola se voltam de forma mais contundente ao “desenvolvimento da imaginação da criança”, muitas vezes desconsiderando o seu “ser e estar no mundo”, o que leva alguns professores a deixar de reconhecer na literatura uma função muito maior: o seu papel humanizador.

Esse papel está intimamente ligado ao desenvolvimento da criticidade em relação ao que se lê e, conseqüentemente, em relação a como nos vemos diante do mundo, pois, para Solé (1998, p. 158), [...] as crianças devem relacionar informações do texto, devem efetuar inferências e, nas perguntas de “elaboração pessoal”, devem emitir um parecer, uma opinião, ou aportar conhecimentos relacionados ao conteúdo do texto, que apelam à sua bagagem cognitiva mais ampla.”, ou seja, precisam interagir com o texto, emitindo opinião construída a partir de sua leitura e de seus conhecimentos prévios, situações nas quais questionamentos simplórios e óbvios não ajudam as crianças a desenvolverem as competências leitora e escritora.

Se a escola pretende utilizar textos literários para o desenvolvimento das habilidades acerca dos eixos propostos no currículo, é preciso que o faça investindo na formação continuada dos professores, trabalhando no sentido de conceber a literatura em sala de aula numa perspectiva mais ampla:

o desenvolvimento de habilidades que podem e devem ser utilizadas para além das respostas mecânicas de interpretação dos textos literários, dentro da escola e fora dela.

Considerações finais

No desenvolvimento desta pesquisa, buscamos compreender como se dá o trabalho com leitura literária nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, a partir das concepções de leitura apresentadas pelas professoras, e de um breve olhar sobre os registros dos planos de aula, com base em vários estudos da leitura e do letramento literário, dentre eles, autores como Rildo Cosson, Isabel Solé e Ângela Kleiman.

Na análise do perfil das professoras, percebemos que existe uma lacuna na formação continuada, uma vez que a maioria ainda não realizou nenhum curso além da graduação em Pedagogia, o que consideramos de suma importância para o desenvolvimento de uma prática docente teoricamente embasada e socialmente comprometida com a constante evolução do conhecimento.

No que se refere ao trabalho pedagógico com leitura literária, evidenciou-se que o trabalho docente ainda apresenta uma carência considerável de conhecimento sobre a temática do letramento literário e das metodologias mais adequadas para o trabalho com a literatura em sala de aula, de forma a não descaracterizar o seu papel crítico, reflexivo e, acima de tudo, humanizador.

Destacamos da fala das entrevistadas, além da alegação da falta de tempo para o fortalecimento do próprio gosto pela leitura literária, a ausência da formação continuada que contemple o trabalho com a literatura, uma vez que é uma temática que vem sendo bastante difundida mundialmente como de relevância significativa para a compreensão das demais áreas do conhecimento por parte dos alunos.

Sobre o trabalho com a literatura, concebemos que não há como fugir da pedagogização ou didatização da leitura literária na escola, mas vale destacar que essa ação não pode, sob nenhuma hipótese, descaracterizar o texto literário, muito menos impedir nossos alunos de conhecerem o caráter humanizador da leitura literária.

É importante que fique claro, para o professor, que leitura e compreensão são habilidades que precisam ser desenvolvidas na escola e, portanto, precisam ser ensinadas pelo professor; este, por sua vez, não pode se furtar à responsabilidade de conhecer e se aperfeiçoar, a fim de realizar seu trabalho da melhor forma possível, garantindo os direitos de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, cabe também às redes de ensino o acompanhamento das fragilidades e redirecionamento das ações, no sentido de sanar as necessidades formativas do seu corpo docente, uma vez que ainda há um grande desconhecimento sobre os eixos da Língua Portuguesa e suas implicações no aprendizado da língua materna.

Para além dos diversos usos da leitura, como fonte de conhecimento ou prazer, é importante que se “leia para criticar” e se posicionar diante do que foi lido e, ao contrário do que muitos pensam, essas competências precisam ser trabalhadas na escola, desde os anos iniciais, para que o leitor possa exercer, de fato, a cidadania, com respaldo para defender ou criticar qualquer ponto de vista que se apresente em linguagem escrita, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento das demais competências em leitura e escrita.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- BRASIL. PNLD. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2018 literário**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11568-edital-pnld-literario>> Acesso em: 08 nov. 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de**

avaliação da educação básica – SAEB. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb> > Acesso em: 20 abril 2018.

BRASIL Resultados - Boletim de desempenho por escola Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/resultados> > Acesso em: 20 nov. 2018

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2016.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Bruna; MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Orgs.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, D. A. **Pesquisas em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, M. Z. V. Literatura e alfabetização: quando a criança organiza o caos. *In: PAIVA, Aparecida et al.* (Orgs.) **Literatura: saberes em movimento.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MARTINS, A.; VERSIANI, Z. Leituras literárias: discursos transitivos. *In: PAIVA, Aparecida et al.* (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PAIVA, Aparecida; MACIEL, F. Discursos da paixão: a leitura literária no processo de formação do professor das séries iniciais. *In: PAIVA, Aparecida et al.* (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. *In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita.* (Orgs.) **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SAEPE. **Sistema de avaliação educacional de Pernambuco.** Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-saepe/>> Acesso em: 16 jan 2018.

SILVA, Ezequiel Teodoro de. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOARES, M. Ler, verbo transitivo. *In PAIVA, Aparecida et al.* (Orgs.) **Leituras literárias: discursos transitivos.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil da na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Recebido em: 09.05.2019

Aprovado em: 20.05.2019

Para referenciar este texto:

BRANCO, Leila Regina Siqueira de Oliveira; LIMA, Leila Britto de Amorim. Leitura literária no 5º ano do ensino fundamental: o letramento literário na formação do leitor crítico. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 12, n. 1, p. 35-45, jan./jun. 2019.