

LETRAMENTO LITERÁRIO: UMA POSSIBILIDADE PARA A FORMAÇÃO LEITORA

LITERARY LITERACY: A POSSIBILITY FOR READING FORMATION

LETRAMENTO LITERARIO: UNA POSIBILIDAD PARA LA FORMACIÓN LECTORA

Luciana Idiarte Soares FALKENBACH

Caila LANFREDI

Danubia Duarte PEREIRA

Keisa da Rosa LEWIS

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de investigar os efeitos da aplicação de uma sequência didática de leitura em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar possíveis avanços no processo de formação e compreensão leitora. A verificação empírica ocorreu por meio da aplicação de uma oficina pedagógica, seguindo a proposta criada e experimentada por Rildo Cosson (2016) para o letramento literário, denominada de Sequência Básica. Conclui-se que a sequência didática apresentada por Rildo Cosson (2016) pode ser um caminho viável para o desenvolvimento do letramento literário com crianças do final dos anos iniciais do Ensino Fundamental, promovendo o avanço das habilidades relacionadas à compreensão leitora.

PALAVRAS-CHAVE:

letramento literário, leitura, sequência didática.

ABSTRACT

The purpose of this research was to investigate the effects of the application of a reading didactic with 5º grade students, in order to identify possible progress in reading formation and comprehension. The empirical verification occurred through the application of a pedagogical workshop following the proposal created and used by Rildo Cosson (2016) for the literary literacy, called Basics Sequence. The conclusion is that the didactic sequence by Rildo Cosson (2016) may be a viable way for the development of literary literacy of 5º grade children, promoting the advancement of skills related to reading comprehension.

KEYWORDS:

literary literacy, reading, didactic sequence.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue el de encuestar los efectos de la aplicación de una secuencia didáctica de lectura en una clase de quinto año de la escuela fundamental, a fin de identificar posibles avances en el proceso de formación y comprensión lectora. La verificación empírica ocurrió por medio de la aplicación de un taller pedagógico siguiendo la propuesta creada y experimentada por Rildo Cosson (2016) para el letramento literario, denominada de Secuencia Básica. Se concluye que la secuencia didáctica presentada por Rildo Cosson (2016) puede ser un camino viable para el desarrollo del letramento literario con niños del final de los años iniciales de la escuela fundamental, promoviendo el avance de las habilidades relacionadas con la comprensión lectora.

PALABRAS-LLAVE:

letramento literario, lectura, secuencia didática.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por permitir que os sentimentos se tornem conscientes ao serem vivenciados pelo leitor na experiência literária, a literatura cumpre um papel humanizador e, ao longo da história da humanidade, tem sido um relevante instrumento para a educação. Nessa direção, a gênese da literatura infantil está associada à questão pedagógica, e a discussão sobre sua classificação como arte literária ou área pedagógica tem sido conduzida por distintos especialistas, em nosso País, Cademartori (2010) e Coelho (2000) são exemplos a serem citados.

O que parece existir como consenso atual é que a literatura denominada infantil pode pertencer simultaneamente à arte e à pedagogia: ao promover prazer, deleite e modificação da consciência de mundo do leitor, é arte; ao ser recurso manipulado com objetivos educativos, insere-se na pedagogia (CADEMARTORI, 2010; COELHO, 2000). Estabelecida essa possível resposta para a natureza específica da literatura infantil, as questões que surgem são: qual é lugar da literatura na escola e de como ela pode ser escolarizada?

Nesse sentido, Soares (1999) aponta que não existe como não escolarizar a literatura (infantil ou não) no momento em que ela se torna um saber escolar. Para a autora, tampouco se pode atribuir um caráter pejorativo para essa escolarização, uma vez que isso seria negar a escola em si; o que é possível acontecer é a crítica ou a negação da escolarização imprópria da literatura, caracterizada pela pedagogização ou didatização inadequada, originadora da desfiguração, do desvirtuamento e do falseamento do texto literário.

Com o intuito de propiciar a escolarização da literatura sem descaracterizá-la, para que ela atinja seu papel humanizador, Rildo Cosson propõe o desenvolvimento do letramento literário, que significa “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem”¹ e visa a formação do leitor literário. Fundamentado na perspectiva de Cosson (2016), este estudo investiga os efeitos da aplicação de sequência didática de leitura em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar possíveis avanços no

processo de formação e compreensão leitora dentro do contexto escolar.

Nessa abordagem, a investigação caracterizou-se como uma pesquisa exploratória de campo, com verificação empírica conduzida por meio da aplicação de uma oficina pedagógica desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, do município de Caxias do Sul-RS, com educandos de 5º ano, seguindo a proposta denominada de Sequência Básica (COSSON, 2016). Com vistas a alcançar o propósito principal desta investigação, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: promover momentos de desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, relacionadas à leitura por hábito e gosto, e explorar os textos literários com base da perspectiva do letramento literário, conhecendo a estrutura do gênero literário terror.

Tendo em consideração que a leitura e a escrita sustentam os educandos em todo seu percurso escolar, é a partir da aprendizagem em sala de aula que as crianças se tornam capazes de compreender e interpretar um texto ou produzi-lo. Desse modo, então, nota-se a relevância da questão que norteou esta pesquisa: como uma oficina pedagógica, fundamentada pela perspectiva do letramento literário, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de formação e compreensão leitora?

BASES TEÓRICAS DO ESTUDO

A leitura e a escrita acompanham a criança desde de seu ingresso na escola, quando ela percebe que um dos maiores motivos, se não o maior, de sua presença nesse ambiente é aprender a ler e escrever, e mantêm-se uma necessidade para o adolescente, e mais adiante para o adulto, por todo seu processo de formação escolar, pessoal e profissional. Dessa forma, será preciso que a escola

1 Essa definição de letramento literário encontra-se no Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores, elaborado pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>>. Acesso em: 10 Ago. 2018.

propicie o desenvolvimento de cidadãos discursivamente competentes para que, por meio do acesso ao código escrito, tenham apoio para alcançar seus objetivos de vida, tanto pessoais, como profissionais.

Fica evidente que as práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes na vida cotidiana de praticamente toda a sociedade. Assim, no intuito de proporcionar o entendimento de que a língua escrita tem papel fundamental na existência dos seres humanos, o termo letramento foi criado. No Brasil, o letramento é inicialmente introduzido no campo do ensino inicial de língua escrita. Tradução do inglês literacy, surge como consequência da necessidade da compreensão de que comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita vão além do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Isso acontece no momento em que a vida social e as atividades profissionais centram-se e dependem cada vez mais da língua escrita; nesse sentido, alfabetizar, no sentido de propiciar à criança ou ao adulto o acesso ao código escrito, já não é mais o suficiente (SOARES, 2004).

A relevância da introdução do termo letramento para a ampliação do significado de alfabetização é ressaltada por diversos teóricos da área. Broto (2013, p. 22) aponta que essa inserção vai além de uma pura questão de nomenclatura. Para a autora, ela “revela a necessidade de o ensino de leitura e escrita na escola produzir alunos capazes de assumirem posicionamentos críticos, por meio do domínio e da compreensão das práticas letradas presentes em sociedade.”

É possível pensar que a distinção entre alfabetização e letramento não precisasse ser estabelecida, sendo suficiente a resignificação do conceito de alfabetização. Todavia, para os teóricos que enfatizam a diferenciação, no plano pedagógico é coerente existirem os dois termos, uma vez que alfabetização e letramento diferenciam-se em relação aos objetos de conhecimento, aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, consequentemente, ao ensino desses objetos (SOARES, 2004). Apesar de distintos, alfabetização e letramento são indissociáveis e interdependentes, pois a alfabetização ocorre por meio de práticas sociais da leitura, ou seja, em situações de letramento; e, em contrapartida, o

letramento ocorrerá no contexto, por meio e, em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita (SOARES, 2004).

Por essa razão, o debate não está na escolha entre alfabetizar ou letrar, e sim na opção por alfabetizar letrando, sem que um seja pré-requisito para o outro (SOARES, 2016), na perspectiva da construção de habilidades para o exercício efetivo e competente da leitura e da escrita. Desse modo, questões relativas à aquisição do sistema convencional de escrita estarão presentes nas práticas pedagógicas, acompanhadas da concepção de que o ato de ensinar a ler e a escrever possibilita “a inserção do sujeito em práticas sociais de consumo, e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas.” (MACIEL; LÚCIO, 2009, p.16).

Conforme Souza e Cosson (2011), uma vez que as práticas sociais são distintas, o mais coerente seria a designação letramentos, ou até mesmo do termo multiletramentos, a fim de abarcar toda a extensão do fenômeno. A partir dessa ampliação para todo processo de construção de sentido, a palavra letramento tem sido encontrada em outras áreas do conhecimento. Esse reconhecimento de que as práticas de letramento são essenciais para a educação é dado, por exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)², na qual os termos letramento digital, letramento matemático, letramento científico e multiletramentos aparecem em distintos momentos.

O letramento literário é faz parte dessa ampliação do uso do termo letramento, e, dessa maneira, está incluído no plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da língua escrita (SOUZA; COSSON, 2011). Cosson (2016) explica que a decisão por denominar sua proposta de letramento literário tem o intuito de destacar sua inclusão em uma concepção ampliada de uso da escrita, que vá além das práticas escolares regulares. Para o autor, a

literatura se insere em um lugar único na linguagem: “A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana.” (COSSON, 2016, p.16).

Esse reconhecimento do caráter único da literatura é dado pela BNCC, que aponta como uma das competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 85).

Compreendendo o papel essencial da literatura na formação não só de cidadãos linguisticamente competentes, mas de seres humanos capazes de transformar e humanizar o lugar onde vivem, a seguir, a concepção de letramento literário será abordada do ponto de vista teórico e metodológico.

LETRAMENTO LITERÁRIO

O propósito maior do letramento literário escolar é a formação de leitores capazes de dar sentido ao mundo por meio da apropriação da literatura enquanto linguagem, transcendendo os limites espaciais e temporais. Ele está ligado a práticas que proporcionam um modo privilegiado de ingresso no mundo da escrita, pois leva ao domínio da palavra a partir dela mesma. Mais ainda, o letramento literário necessita da escola para que possa realmente acontecer, e, para isso, somente a prática de leitura de textos literários não é suficiente, é preciso um processo educativo específico que requer uma atualização constante do leitor em relação ao universo literário (SOUZA; COSSON, 2011).

Uma vez que o letramento literário se estabelece na construção literária dos sentidos, para que ele efetivamente

ocorra, o exame de detalhes do texto, sua configuração em um contexto maior e de que maneira esse texto dialoga com outros são aspectos de grande relevância no planejamento do processo de leitura. Com vistas à compreensão efetiva, além de dominar habilidades de decodificação, o leitor precisará ser um processador ativo do texto, realizando um processo permanente de emissão e verificação de hipóteses que guiam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão. Portanto, o ensino de leitura que leva esse viés em consideração conta com propostas que privilegiam a necessidade do desvelamento de elementos e informações do texto por meio da aprendizagem estratégias que possibilitem sua compreensão (SOLÉ, 1998; SOUZA; COSSON, 2011).

A compreensão leitora ou habilidade para entender a linguagem escrita acontece quando o leitor consegue constituir relações entre seus conhecimentos prévios e as novas informações que o texto fornece e, ainda, realizar inferências, comparações e perguntas relativas ao conteúdo. O educador que deseja promover o desenvolvimento de capacidades leitoras se beneficiará do conhecimento das condições que influenciam o grau de compreensão da leitura, uma vez que essas são consideradas os aspectos-chave no ensino dessa habilidade. Os fatores que condicionam a compreensão da leitura, principalmente, estão relacionados a dois elementos que interagem no processo de leitura: o texto e o leitor. A esses elementos também se pode acrescentar o fator relacionado ao emissor ou autor (COLOMER; CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998). Desse modo, é possível dizer que a leitura é resultado de uma interação entre autor e leitor, mediada pelo texto.

Com o objetivo de que o conhecimento literário seja expandido para a experiência de leitura a ser compartilhada, Cosson (2016) aponta algumas orientações para sua sistematização, entre elas que o letramento literário precisa acompanhar o processo de leitura (interação autor e leitor, mediada pelo texto) e que a leitura efetiva dos textos literários seja o centro das práticas literárias na escola.

Cabe ressaltar que isso não significa que a leitura aconteça de forma assistemática e em nome absoluto do prazer de ler. Pelo contrário, é essencial que ela

² Conforme o site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.”

seja organizada conforme objetivos de formação do educando e levando em consideração que a literatura tem função a cumprir no espaço escolar. Esse posicionamento de Cosson fica corroborado em

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2016, p. 23).

Como argumenta Cosson (2016), as ações envolvidas no processo de letramento literário precisam ser organizadas para que a leitura literária seja uma prática significativa, que tenha uma sustentação. Para tanto, ele desenvolveu uma proposta a qual foi experimentada e denominada de Sequência Básica.

A sequência básica de letramento literário está organizada em quatro estágios: motivação, introdução, leitura e interpretação. A motivação é o momento de preparação do estudante para o encontro com texto. Cabe salientar que práticas adequadas de motivação favorecem a leitura como um todo. Um exemplo de forma de motivação é a elaboração de uma situação em que os estudantes precisem responder a uma questão ou assumir um posicionamento em relação a algum assunto. Ainda conforme Cosson (2016), a etapa da motivação pode ocorrer por meio da leitura, da oralidade ou da escrita, sejam essas modalidades tomadas em conjunto ou individualmente. Entretanto, para o autor, a composição de atividades de motivação integrando leitura, oralidade e escrita tem a relevância de destacar que não há sentido em separar o ensino de língua materna e o ensino de literatura na escola. Cosson (2016) também sugere que o limite da motivação na perspectiva de sequência básica de leitura deveria ser o de uma aula, a fim de que o objetivo de fomentar a leitura literária não se perca.

A introdução é a etapa de apresentação do

autor e da obra. O recomendado é que a exposição da biografia não ocorra de forma demasiadamente longa, acrescentando-se especificidades de interesse dos pesquisadores, mas não necessários para a leitura da obra. Na introdução, torna-se o suficiente a apresentação de informações básicas sobre o autor e, na medida do possível, relacionadas àquele texto. Nesse momento da sequência básica, cabe abordar a obra e sua importância, de modo a justificar sua escolha, mostrar a obra física, salientando aspectos paratextuais, como a capa, a contracapa, a orelha, o prefácio ou outros elementos que contribuam para a introdução da obra (COSSON, 2016).

Uma vez que na leitura escolar tem-se um objetivo a cumprir, a orientação e supervisão são necessárias para que esse objetivo não seja perdido (COSSON, 2016). Esse acompanhamento não pode ser confundido com “policiamento”, nas palavras de Cosson (2016), para saber se o aluno está lendo. O intuito é que o professor acompanhe o processo de leitura para auxiliar em relação às dificuldades, incluindo aquelas ligadas ao ritmo de leitura. A proposta é que, se o livro for extenso, a leitura possa acontecer fora de sala de aula (na casa do aluno ou em outro ambiente adequado, como a sala de leitura ou biblioteca). Todavia, nos intervalos de leitura, os alunos são convidados a participar de momentos de análise e reflexão, por meio de uma conversa ou pelo desenvolvimento de atividades mais específicas. Será nos momentos de intervalo que o professor poderá observar as dificuldades específicas enfrentadas pelos estudantes, por exemplo, problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto. Desse modo, essas intervenções podem constituir-se em instrumentos eficientes à formação de leitor daquele aluno (COSSON, 2016).

Por fim, a interpretação é a etapa de construção dos sentidos, na inter-relação dos enunciados que concebem as inferências, e em um diálogo envolvendo autor, leitor e comunidade. Para Cosson (2016, p.64),

[...] as questões sobre interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados numerosos e impossíveis de serem conciliados, pois toda reflexão literária traz implícita ou

explicitamente uma concepção do que seja interpretação ou de como se deve proceder para interpretar textos literários.

Por essa razão, o autor sugere pensá-la em dois momentos: um interior (pertencente à decifração, dos elementos menores, as palavras, até a apreensão global da obra) e o outro exterior (na concretização ou materialização da interpretação ou prática de construção de sentido em uma comunidade específica). Conforme Cosson (2016), na escola, o compartilhamento da interpretação com os colegas e professor possibilita aos leitores a consciência de que são partícipes de uma coletividade, e que essa coletividade “[...] fortalece e amplia os horizontes de leitura.” (COSSON, 2016, p.66). Para ele, as atividades de interpretação precisam ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro, que pode variar conforme idade e ano escolar.

Nesse sentido, essas ações propiciam que o leitor seja participante ativo das comunidades leitoras, objetivando seu crescimento e formação como leitores. Apenas indicar a leitura não é o suficiente, é preciso sim torná-la significativa para a formação do leitor. Cabe ao professor ser ativo no desenvolvimento da leitura aprofundada, sendo assim a leitura não deveria ser esporádica, retirando-se um livro para leitura semanalmente, mas trabalhada diariamente, levando dessa forma a uma grandeza de sentidos e significados que todos os dias são descobertos pelos leitores e compartilhados entre eles.

LETRAMENTO LITERÁRIO EM PRÁTICA

A presente proposta de abordagem do texto literário foi desenvolvida com estudantes do 5º ano (com idades entre 10 e 11 anos) do Ensino Fundamental, de uma escola municipal de Caxias do Sul-RS. Tratou-se de uma oficina pedagógica, teórica e metodologicamente fundamentada na proposta criada e experimentada por Rildo Cosson (2016) para o letramento literário, denominada Sequência Básica, composta pelas etapas motivação, introdução, leitura e interpretação.

Para a organização do planejamento pedagógico, o primeiro contato com os educandos iniciou na biblioteca da

escola, por meio de conversa e aplicação de um questionário, com perguntas relacionadas às suas preferências, hábitos e dificuldades de leitura, produção oral e escrita. Posteriormente, as questões foram analisadas e, assim, constatou-se que, dos 20 (vinte) estudantes, a maioria não chega ao alcance do ideal de hábito de leitura, já que responderam que nunca leram um livro até o fim ou mesmo que preferem àqueles que possuem imagens e histórias em quadrinhos. Outro aspecto relevante apontado pelas crianças foi que leem e produzem textos escritos porque são obrigações da escola, não porque gostem dessa atividade.

Na questão sobre gosto pela leitura, caso respondessem que gostavam de ler, deveriam apontar com qual gênero literário mais se identificavam. Grande parte dos estudantes respondeu que preferia contos de terror. Pode-se atribuir essa resposta ao fato de a escola estar envolvida, no momento da aplicação do questionário, em um projeto de leitura de contos de terror. Assim, levando em consideração as necessidades de ampliação de leitura efetiva de textos literários e a preferência pela temática do terror, as pesquisadoras decidiram continuar o trabalho com o livro que as crianças haviam começado a ler: *Sete Histórias de Gelar o Sangue*, do autor Antônio Schimeneck. Essa obra literária infanto-juvenil possui sete contos, seis deles já haviam sido lidos pela turma. Dessa maneira, O último conto, título do conto final do livro, que retoma as histórias anteriores, tornou-se objeto de leitura e estudo da sequência didática proposta.

O primeiro dia de oficina aconteceu na sala referência da turma. Inicialmente as crianças sentaram no chão e formaram um círculo. As pesquisadoras explicaram o objetivo da oficina e o período de duração (quatro horas divididas em dois dias). Em seguida, conduziram a etapa de motivação. Uma caixa fechada foi passada de mão em mão, a qual os alunos puderam sacudir, apertar, observar, porém, sem abri-la. Perguntas como o que acham que tem dentro da caixa? Qual mistério essa caixa esconde? foram feitas para instigar a curiosidade. Então, por sorteio, seis alunos retiraram da caixa imagens

relacionadas aos seis contos anteriores que haviam sido trabalhados com a educadora titular deles. Ao retirarem as figuras, foram questionados se já haviam visto aquelas imagens em algum lugar e o que elas representavam? Dessa forma, os alunos foram contando e relembando cada um dos seis contos já lidos.

Nesse momento, os alunos mostraram-se muito receptivos. Estavam curiosos e atentos sobre o conteúdo da caixa, e as lembranças do que já sabiam fizeram com que todos participassem. As crianças trouxeram em sua fala a visita que fizeram à Feira do Livro de Caxias do Sul, onde conheceram e conversaram com o autor do livro e relataram informações sobre a obra com detalhes e realismo.

Dando continuidade à sequência didática, foi realizado o momento de introdução. As pesquisadoras apresentaram um grande livro feito com cartolina para que as crianças colassem as imagens retiradas da caixa. Mais ainda, uma breve biografia do autor do livro foi apresentada a eles, e em seguida se deu início à leitura do conto final do livro *Sete histórias de gelar o sangue*. Os educandos foram convidados a sentar em suas classes formando duplas. Exemplares do livro foram distribuídos, e as foi dado início à leitura, terceira etapa da sequência básica, oralmente para turma.

Nessa última atividade do primeiro dia de oficina, foi visível que alguns estudantes, ao chegarem ao meio do conto, foram perdendo o interesse, olhavam paredes, deitavam na mesa e se perdiam facilmente. Entretanto, a maioria permanecia atenta, acompanhando e compreendendo o que estava lendo e ouvindo ao mesmo tempo.

A etapa final da oficina, interpretação, aconteceu na manhã seguinte também na sala – referência dos alunos. Nessa etapa, as pesquisadoras retomaram o conto lido no dia anterior, escutando o que as crianças haviam entendido e realizando perguntas pertinentes aos fatos da narrativa. Além disso, foram apresentadas algumas características das narrativas de terror. Então, os alunos resolveram algumas atividades de interpretação do conto. Em especial, as questões estavam

relacionadas à estrutura (situação inicial, conflito, clímax e desfecho) e elementos da narrativa (personagens, narrador, tempo e espaço).

Em relação aos elementos da narrativa, as crianças conseguiram identificar com certa facilidade quem eram os personagens e o narrador e onde a história se passava. Ao responderem acerca do tempo da narrativa, apresentaram um pouco mais de dificuldade, já que se trata de um elemento mais difícil de ser identificado e compreendido. Uma resposta, em particular, chamou a atenção das pesquisadoras: Deve ter sido em 1997, porque ainda existia lobisomem.

Para melhor visualização e compreensão da estrutura da narrativa, as crianças organizaram coletivamente, com o apoio das pesquisadoras, um diagrama com a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho do conto. Percebeu-se que aqueles que haviam conseguido manter a atenção ao longo da leitura oral do conto, também conseguiram responder aos questionamentos orais com rapidez. Foi muito interessante perceber as relações que as crianças constroem ao serem apresentadas a termos desconhecidos. Após a explicação sobre o significado do termo conflito em uma narrativa, um dos educandos perguntou: Não é conflito de briga? Ainda em relação ao clímax da história, o mesmo estudante apontou: Clímax é de tempo, chuva, sol.

O último conto, título do sétimo e último conto do livro *Sete Histórias de Gelar o Sangue* e objeto de estudo da sequência didática descrita é um conto metalinguístico, pois nele o narrador-personagem relata o seu processo criativo na produção de um livro com sete contos. Nesse ponto, infere-se que o narrador esteja tratando do próprio livro *Sete Histórias de Gelar o Sangue*. O conto inicia da seguinte forma:

- *E então? Podemos iniciar o processo de produção do novo livro? Perguntou-me o dono da editora.*
- *Não sei como dizer – respondi sem jeito. - O último não ficou pronto. Que tal fechamos o*

livro com apenas seis contos?
- Mas a ideia de termos sete contos é mais interessante. Acho o número místico: sete dias da criação, sete pecados capitais...
- Eu também acho, mas o que aconteceu no último final de semana me deixou completamente sem cabeça para escrever.
- O que houve de tão sério para tirar a sua inspiração? Será que você poderia me dizer?
- Estou precisando mesmo desabafar. Mande vir um café que a história é longa. (SCHIMENECK, 2015, p. 90).

Nas atividades de interpretação do conto, um dos intuitos das pesquisadoras foi o de explorar essa natureza do conto e contribuir para que as crianças pudessem compreender essa característica. Desse modo, uma das questões que os alunos precisavam responder era sobre o porquê de o narrador-personagem estar tendo dificuldades em escrever o último conto do livro. Isso fica entendido ao final da história após o narrador-personagem relatar vários fatos estranhos e assombrosos (relacionados aos seis contos anteriores do livro) que o deixaram confuso e amedrontado. A maioria das crianças não conseguiu responder a essa questão adequadamente. Elas apontavam como razão fatos isolados do texto, tal como o “barulho que não o deixava escrever”, e sentiram dificuldades para indicar que a sequência de fatos que havia ocorrido em uma viagem com amigos (o que pode ser considerado o enredo do conto) havia deixado o narrador-personagem incapaz de escrever. Com a mediação das pesquisadoras, puderam compreender essa característica do conto e relacioná-lo com os demais presentes no livro.

Para encerramento, as pesquisadoras distribuíram uma folha impressa com espaço para desenho e linhas para que os estudantes escrevessem o que gostaram do conto e desenhassem o clímax da história. Terminada essa tarefa, foi apresentado aos estudantes novamente o livro montado de cartolina no dia anterior para que colassem suas produções formando, então, a narrativa: Sete histórias de gelar o sangue. Nesse momento, as crianças mostraram-se muito contentes e diversos desenhos sobre o conto surgiram. O livro não contém imagens, assim, eles usaram de

sua criatividade para criar as ilustrações. Notou-se que todos apreciaram muito a atividade de montagem do livro com as colagens dos desenhos e frases.

Ao longo das reflexões propiciadas pela aplicação da proposta de sequência básica de leitura para o letramento literário em uma turma de 5º ano, foi possível perceber como os processos de leitura, escrita e letramento estão interligados e, sobretudo, que cada um deles possui suas especificidades e características, que precisam ser de conhecimento do educador, para que possa trabalhá-las de forma competente. Pode-se apontar que esse trabalho contribuiu para que os estudantes pudessem desenvolver o hábito da leitura uma vez que a mediação literária aproximou esses leitores do entendimento dos sentidos do texto, possibilitando que apreciassem a experiência com a literatura.

A oficina aplicada, após a resposta dos questionários, mostrou que o alcance do ideal de hábito de leitura está distante da realidade escolar e que são muitas as mudanças necessárias, já que inicialmente a maioria das crianças respondeu que nunca leu um livro até o fim ou mesmo que prefere àqueles que possuem imagens e histórias em quadrinhos. Sendo a escola a principal agência de letramento, é preciso que ela realize um trabalho que proporcione atividades em que o educando possa ser letrado, superando a distância entre a escola e as práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da realização desta investigação, foi possível constatar que uma oficina pedagógica, fundamentada pela perspectiva do letramento literário, tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao processo de formação e compreensão leitora, uma vez que, na realização das atividades da sequência básica de leitura (motivação, introdução, leitura e interpretação), os estudantes demonstraram ter evoluído em suas habilidades de apreciação do texto literário. Nas atividades práticas, a aprendizagem tornou-se significativa, pois os alunos estavam motivados a compartilhar os seus conhecimentos com colegas, o que favoreceu a aquisição de novas informações, e, assim, a construção de novos conceitos e ideias.

O objetivo principal do presente artigo

foi o de relatar os efeitos da aplicação de sequência didática de leitura em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar possíveis avanços no processo de formação e compreensão leitora. Partindo desse pressuposto, foi desenvolvida uma oficina seguindo a fundamentação de Rildo Cosson (2016), realizando atividades de incentivo à leitura. Cabe ressaltar que a escolha por utilizar os preceitos de Cosson (2016) evidenciou a preocupação em utilizar estratégias didático-pedagógicas baseadas em princípios teórico-metodológicos sólidos para ressignificar as práticas de leitura da literatura. Seguindo essa perspectiva:

Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico [...]. (ANTUNES, 2003, p. 40).

Embora não seja pretensão de Cosson (2016) oferecer uma “receita” para trabalhar leitura, sua obra oferece pressupostos teóricos valorosos para o planejamento de propostas de leitura verdadeiramente significativa, que podem ser levadas ao conhecimento não somente dos professores da área de Letras, responsáveis pelas aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental e Médio, mas também aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No viés de letramento literário, apesar de as interpretações de um texto literário serem incontornáveis, é função da escola, enquanto principal agência de letramento e meio fomentador de leitores literários, atuar como mediador no processo de leitura. Por isso, ela pode fornecer as ferramentas com as quais os estudantes possam desenvolver domínio sobre as normas de estilo da escrita literária, domínio sobre as formas com as quais a literatura está ligada ou se organiza, como os gêneros literários e os estilos de época que moldam o texto (COSSON, 2016).

Por fim, é válido ressaltar que os preceitos aqui expostos não esgotam nem de longe as inúmeras possibilidades de investigação

e de estratégias para o desenvolvimento do trabalho com o letramento literário em sala de aula. A conclusão é um convite aos interessados e participantes da educação para a ativação e reflexão sobre os as possibilidades para o trabalho com leitura literária na escola.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Curricular Comum*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 de Ago. 2018.
- BROTO, Ivete J. O. *Alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n.1, p. 21-28, jan./mar. 2013. Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12051/0>. Acesso em: 07 de Ago. 2018.
- CADEMARTORI, Ligia. *Que é literatura infantil?*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria - Análise - Didática*. São Paulo: MODERNA, 2000.
- COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, COSTA VAL, Maria da Graça, BRÉ-GUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/glossario-ceale.html>. Acesso em: 07 de Ago. 2018.
- SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. *Letramento literário: uma proposta para a sala de aula*. *Caderno de Formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: *Cultura Acadêmica*, 2011, v. 2, p. 101-107. Disponível em: <https://docplayer.com.br/17964300-Letramento-literario-em-circulos-de-leitura-na-escola.html>. Acesso em: 07 de Ago. 2018.
- MACIEL, Francisca I. P.; LÚCIO, Iara Silva. *Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática*. In: CASTA-NHEIRA, Maria L. MACIEL, Francisca I. P.; MARTINS, Raquel M. F. (Orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SCHIMENECK, Antonio. *7 histórias de gelar o sangue*. Porto Alegre: BesouroBox, 2015.
- SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: MARTINS, A. A.; BRANDÃO, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- _____. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*. *Pátio*, Porto Alegre: Artmed, fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.
- _____. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em 03 Jan 2019 | Aprovado em 28 Mai 2019

Luciana Idiarte Soares FALKENBACH

Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) - linha de pesquisa Educação, Linguagem e Tecnologia. Possui graduação em Letras - Português e Letras - Inglês pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade La Salle Caxias. É professora do curso de Pedagogia da Faculdade IDEAU de Caxias do Sul e coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. E-mail: lucianasoares@ideau.com.br

Caila LANFREDI

Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF) - linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade IDEAU. É professora do curso de Pedagogia, coordenadora do curso de Pedagogia, coordenadora das pós graduações na área da educação e diretora da Faculdade IDEAU de Caxias do Sul. E-mail: direção.cx@ideau.com.br

Danubia Duarte PEREIRA

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade IDEAU de Caxias do Sul. Educadora na Escola Infantil Pimbolim em Caxias do Sul. E-mail: danubiaduartep@hotmail.com

Keisa da Rosa LEWIS

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade IDEAU de Caxias do Sul. Coordenadora na Escola Municipal de Educação Infantil Dolaines Stédile Angeli em Caxias do Sul. E-mail: keisalewis89@yahoo.com.br