



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DO CAMPUS TRINDADE

## **FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**

THAYZE SÁTIRA NEVES SOUZA

**TRINDADE  
2020**

**THAYZE SÁTIRA NEVES SOUZA**

**FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**

Artigo Científico apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Trindade – Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação e Trabalho Docente.

Orientador: Prof. Ma. Ruth Aparecida Viana da Silva

**TRINDADE  
2020**

Sistema desenvolvido pelo ICMC/USP  
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
**Sistema Integrado de Bibliotecas - Instituto Federal Goiano**

Souza, Thayze Sátira Neves  
SF723f Formação do aluno-leitor: desafios e estratégias  
/ Thayze Sátira Neves Souza; orientadora Ruth  
Aparecida Viana da Silva. -- Trindade, 2020.  
14 p.

Monografia (Graduação em Pós-graduação Lato Sensu em  
Educação e Trabalho Docente) -- Instituto Federal  
Goiano, Campus Trindade, 2020.

1. Formação do leitor. 2. Leitura. 3. Estratégia.  
I. Silva, Ruth Aparecida Viana da , orient. II.  
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS TRINDADE  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO DE TRABALHO DE  
CONCLUSÃO DE CURSO EM MEIOS DE PUBLICAÇÃO DO IF GOIANO

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo, a partir desta data, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar, gratuitamente, através dos seus meios de publicação (na forma digital ou impressa), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9.610/98, o material bibliográfico, resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a fim de publicação da produção científica brasileira.

**1. Identificação do material bibliográfico:** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):

Monografia  Artigo Científico.

**2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC):**

Nome completo do(a) autor(a): ~~Thayze~~ Sátira Neves Souza

Título do trabalho: **FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**

**3. Informações de acesso ao documento:**

Concorda com a liberação total do documento  SIM  NÃO<sup>4</sup>

Havendo concordância com a publicação, torna-se imprescindível o envio do arquivo em formato digital na extensão ~~.pdf~~ e ~~.docx~~ ou ~~.xlsx~~ do trabalho.

Trindade, 23 de outubro de 2020.

*Thayze Sátira Neves de Souza*

Assinatura do Aluno(a)

<sup>4</sup>Neste caso o documento ficará embargado por até um ano, a partir desta data de defesa. A disponibilização poderá ainda ser realizada em qualquer tempo, assim como a extensão do embargo (esta carece de justificativa), desde que solicitadas por escrito junto à Coordenação do curso. Os dados do trabalho não serão disponibilizados durante o período do embargo.

Coordenação do Curso de Pós-Graduação  
Lato Sensu em Educação e Trabalho Docente  
e-mail: [educacaoetrabalho.tri@ifgoiano.edu.br](mailto:educacaoetrabalho.tri@ifgoiano.edu.br)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO - CAMPUS TRINDADE  
COORDENAÇÃO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO *SENSU*

### DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, **Thayze Sátira Neves Souza**, CPF: 055.082.755-25, devidamente matriculado (a) no curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Trabalho Docente, do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, declaro a quem possa interessar e para todos os fins de direito que:

1. Sou o legítimo autor do artigo cujo título é: “FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS”.
2. Respeitei a legislação vigente de direitos autorais, em especial citando sempre as fontes que recorri para transcrever ou adaptar textos produzidos por terceiros.

Declaro-me ainda ciente que se for apurada a falsidade das declarações acima, o artigo será considerado nulo e a homologação do diploma, porventura emitido, será cancelada, podendo a informação de cancelamento ser de conhecimento público.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Trindade, 23 de outubro de 2020.

*Thayze Sátira Neves de Souza*

Assinatura do Aluno(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 67/2020 - CE-TRI/GE-TRI/CMPTRI/IFGOIANO

COORDENAÇÃO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO - CAMPUS TRINDADE  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

### ATA DE BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e três dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte, às 14h00 (catorze horas), reuniram-se os componentes da banca examinadora em sessão pública realizada por videoconferência, via Google Meet, pelo *link* [meet.google.com/bjj-qcnj-fee](https://meet.google.com/bjj-qcnj-fee), para procederem à avaliação da defesa de Trabalho de Conclusão de Curso, em nível de Especialização, intitulado "**FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS**", de autoria de Thayze Sátira Neves Souza, discente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Trabalho Docente do Instituto Federal Goiano - Campus Trindade. A sessão foi aberta pela Orientadora e presidente da Banca Examinadora, Prof. Ma. Ruth Aparecida Viana da Silva, que fez a apresentação formal dos membros da Banca, Profª. Dra. Claudine Faleiro Gill e, Ma. Poliana Guimaraes Oshiro. A palavra, a seguir, foi concedida à autora para, em 30 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu oralmente a autora. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo em vista as normas que regulamentam o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Trabalho Docente, e indicadas as correções pertinentes, o Trabalho de Conclusão de Curso foi **APROVADA**. A conclusão do curso, como requisito para fins de obtenção do título de Especialista em Educação e Trabalho Docente, dar-se-á quando da entrega à professora orientadora da versão definitiva do Trabalho, com as devidas correções. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até 30 (trinta) dias da sua ocorrência. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou a sessão de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso às 15 horas, e para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, será assinada eletronicamente pela autora e pelos membros da Banca Examinadora.

#### Membros da Banca Examinadora

Nome	Instituição	Condição
Prof. Ma. Ruth Aparecida Viana da Silva	IF Goiano Campus Trindade	Presidente - Orientadora
Profª. Dra. Claudine Faleiro Gill	IF Goiano Campus Trindade	Avaliadora interna
Ma. Poliana Guimaraes Oshiro	IF Goiano Campus Trindade	Avaliadora externa

Documento assinado eletronicamente por:

- Poliana Guimaraes Oshiro, PEDAGOGO-AREA, em 23/10/2020 16:15:16.
- Thayze Satira Neves de Souza, 2019108301930172 - Discente, em 23/10/2020 15:14:01.
- Claudine Faleiro Gill, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/10/2020 15:11:50.
- Ruth Aparecida Viana da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 23/10/2020 15:01:27.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 19/10/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 199848  
Código de Autenticação: 1375717b54



# FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS<sup>1</sup>

Thayze Sátira Neves Souza<sup>2</sup>;

## Resumo

O presente artigo de caráter bibliográfico tem como objetivo investigar e refletir as dificuldades existentes em despertar o interesse e, conseqüentemente, o prazer pela leitura literária nos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Para isso, parte da premissa de que uma sociedade apegada a recursos tecnológicos, vê na leitura algo cansativo e desmotivador. Para a realização deste trabalho, consideramos o exposto em Candido (2002), quando destaca a leitura como sendo capaz de tornar o indivíduo mais compreensivo e aberto para a natureza e o mundo. Desse modo, torna-se necessária essa prática permanente na vida do indivíduo. Atrelada e essas reflexões, consultamos pesquisas que apontam ações estratégicas para que o ensino da leitura literária seja significativa e consolide leitores para além da prática escolar (Cosson 2009).

**Palavras-chave:** Formação do leitor. Leitura. Estratégia.

## Abstract

This bibliographic article aims to investigate and reflect the existing difficulties in awakening the interest and, consequently, the pleasure of reading in the students of the final years of elementary school. For this, it starts from the premise that a society attached to technological resources, which sees reading as tiring and demotivating. For the accomplishment of this work, it considers what was exposed in Candido (2002), when reading stands out as being able to make the individual more understanding and open to nature and the world. Thus, this permanent practice in the individual's life becomes necessary. Coupled with these reflections, we consulted researches that point out strategic actions so that the teaching of literary reading is significative and consolidates readers beyond school practice (Cosson 2009).

**Keywords:** Reader's training. Reading. Strategy.

## Introdução

*“A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que pareça a quase totalidade não sente sede” (Carlos Drummond de Andrade).*

As razões da escolha na área da educação parte do pressuposto de que a família e a escola são os pilares responsáveis pela formação social de um indivíduo. São nesses ambientes

---

<sup>1</sup> Artigo final apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano para adquirir o título de Especialista no curso de Pós-Graduanda em Educação e Trabalho Docente, sob a orientação da professora doutoranda Ruth Aparecida Viana da Silva.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Especialização em Educação e Trabalho Docente do Instituto Federal Goiano Campus Trindade ([thayzesatira@gmail.com](mailto:thayzesatira@gmail.com)).

que a criança/adolescente desenvolve habilidades leitoras que, segundo Candido (2012), são capazes de nos humanizar, na medida em que nos tornam mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade e o semelhante.

A escolha do tema e dos referenciais teóricos justifica-se no fato de as crianças e adolescentes verem a leitura literária como algo cansativo e resistem em realizar a leitura de uma obra ou um texto literário. Em alguns casos, quando há a realização de uma leitura, está sempre relacionado à obrigação, ora para desenvolver algum trabalho escolar, ora para realizar avaliações.

Assim, amparamos o nosso estudo no conceito de literatura abordado por Candido (2011): “chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático [...] até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações” (CANDIDO, 2011b, p. 174).

A fim de responder a esse e a outros questionamentos, refletimos sobre a formação do leitor. Para tanto, recorreremos às discussões de Candido (1995), Cosson (2009), Klaiman (1998) e outros estudiosos da temática.

Cosson (2009) descreve em seu livro muitas questões levantadas pelos professores acerca da leitura em sala de aula, tendo em vista que um dos principais desafios na formação de leitores está nas dificuldades encontradas nas aulas de leitura em promover a leitura literária em um mundo em que as novas tecnologias como internet, televisão, celular competem e dividem a atenção e o interesse dos alunos. O autor objetivou fazer uma análise de como é trabalhada a literatura na educação básica e propõe uma mudança nesse processo.

Pereira (2019) concorda com Cosson (2006) e afirma que

[...] é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, que vai 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 do aluno (PEREIRA, 2019, p. 31).

Assim, a escolha dos livros a ser trabalhados e as estratégias em sala de aula precisam seguir esse curso.

### **Aspectos metodológicos na elaboração do artigo**

Quanto à problemática e questões da pesquisa, reiteramos o já afirmado na introdução. Para tal, foi necessária uma pesquisa bibliográfica no intuito de construir referenciais que auxiliassem na análise e desenvolvimento do trabalho docente sobre a temática. Dessa forma,

realizamos um levantamento teórico, na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), além de outras fontes de referência consideradas importantes para a realização deste trabalho.

Inicialmente, fizemos um levantamento de dissertações e teses dos últimos cinco anos sobre o tema da pesquisa, a fim de refletir sobre os estudos realizados sobre o assunto e identificar as principais dificuldades enfrentadas por professores da educação básica para a formação de alunos que gostem realmente da leitura e sintam prazer em realizar essa atividade, ou seja, não em razão de cobranças escolares. Assim, as palavras-chaves pesquisadas foram: formação do aluno-leitor, desafios na formação de leitores, incentivo à leitura. Foram escolhidas um total de nove trabalhos para esta investigação. A escolha das dissertações e teses como fonte de pesquisa justifica-se por conterem elementos fundamentais para a construção da pesquisa.

### **A importância da leitura literária**

Para iniciarmos nossa investigação, é fundamental partir da importância da prática de leitura literária na formação do indivíduo. Consoante a isso, Candido (1995) discute a função da leitura na sociedade, permitindo reconhecer que a leitura literária, além de um meio de conhecimento, estimula o senso crítico, satisfaz a necessidade de fantasia do leitor, denuncia a natureza humana, assim como propõe intervenções sociais. Tendo em vista todos esses benefícios da leitura literária, essa prática não se limita à necessidade, também deve estar vinculada a um direito do indivíduo como afirma o autor:

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação. [...] Ora se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 1995, p.174-175).

O autor reitera que o ser humano possui uma necessidade de ter contato diário com a ficção oral ou visual e faz isso por meio, também, da leitura literária (CANDIDO, 2012).

Nessa mesma linha de reflexão, Guida (2018), ao concordar com Coelho (2010), enfatiza que a literatura provoca o exercício da mente, contribui com entendimento da realidade, bem como com o respeito ao próximo e para o indivíduo como participante das interações

sociais, além de nos aproximar de outras pessoas e provocar emoções e percepções únicas da realidade. A leitura literária pode atuar em conjunto com as famílias e escola na formação de um indivíduo mais crítico e sociável. Além disso, “não existe homem ou povo que viva sem ela” (CANDIDO, 1995, p. 175).

Somando a essas funções, a leitura literária segundo Cosson (2009, p. 16), revela-se uma prática indispensável para a constituição de um “sujeito da escrita”. O aluno que adquire a prática de realizar leituras literárias com prazer, pode se tornar dono da escrita capaz de criar um mundo de possibilidades ou recriar a realidade por meio da imaginação. Assim, ela está inserida no currículo escolar com objetivo de atender à necessidade e direito dos educandos.

### **A família e a identidade leitora**

As leituras realizadas permitiram que fizéssemos uma reflexão acerca dos variados desafios levantados por pesquisadores no que tange ao despertar para o prazer e para a sensibilidade pela leitura. Dentre os diversos fatores apontados pelos pesquisadores consultados, pontuamos os recorrentes.

É sabido que o indivíduo não nasce leitor. Ele torna-se um leitor a partir das práticas e vivências em seu convívio familiar e social. Assim, a leitura se dá não apenas no ambiente escolar, ela é concebida também no ambiente familiar, o primeiro grupo com que a criança inicia seu processo de interação social. Nesse sentido, Silva (2017) cita Galvão (2003) ao abordar os dados da pesquisa realizada neste campo.

[...] os dados analisados revelam, portanto, grandes tendências em relação à transmissão do hábito de ler: parecem existir relações bastante estreitas entre os usos da leitura e da escrita que são feitos pelos entrevistados e os níveis, os hábitos e as práticas de leitura de seus pais. O contato com objetos escritos desde a infância também se revelou um fator fundamental para determinar o grau de alfabetismo dos entrevistados (GALVÃO, 2003, p. 141).

É nesse ambiente que se inicia o processo de incentivo na formação leitora. A criança que tem contato com leitores de livros no meio familiar, seja os pais, irmãos, tios, avós, desenvolvem a curiosidade pela leitura, habilidade essa que será lapidada na escola e em outros contextos ao longo da vida.

Jolibert (1994), citado por Silva (2015), ressalta o desafio de induzir a família a participar do processo de aprendizado que envolve criança, leitura e a família. Assim, a autora salienta que a família precisa contribuir no processo de aprender a ler. Sugere como medida de

intervenção que os pais manifestem interesse de ler naturalmente com os filhos, leiam histórias para os filhos instigando-os a imaginarem e comentarem o que esperam que aconteça nas páginas seguintes.

Nesse sentido, esta pesquisa partiu do pressuposto de que o desinteresse pela leitura de livros literários era justificável também pelo fato de as crianças não terem uma referência leitora em casa; e a escola assumir sozinha a responsabilidade de mediar e incentivar o prazer no ato de ler. No entanto, pesquisas realizadas recentemente, afirmam que as crianças possuem referências leitoras nas próprias famílias.

Silva (2015), em sua dissertação de mestrado intitulada *A atitude leitora dos pais e sua relação com a formação do leitor iniciante*, analisa a relação da criança enquanto sujeito-leitor e a relação dos familiares com a prática leitora. A leitura dos dados revela que, dos dezenove adultos participantes da pesquisa, dezesseis eram exemplos de leitores para as crianças entrevistadas. Assim, constatou que o referencial leitor, no ambiente familiar, está presente em uma parcela significativa das crianças entrevistadas e essa prática reflete na aprendizagem da criança e no envolvimento dela com a prática de leitura. Desse modo, a referência leitora dos pais contribui para que os leitores em formação criem vínculos com os livros desde a infância.

### **O professor como mediador**

A escola é um ambiente propício para diferentes ações que favorecem diversas práticas de leituras. A sala de aula como um desses espaços tem o professor como mediador do processo de leitura. Assim, Freire (2002) salienta a relevância do professor como facilitador do processo de aprendizagem, dentre eles, da leitura.

Ensinar e aprender tem que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (FREIRE, 2002, p. 134).

Como ressalta Freire (2002), as estratégias utilizadas pelo professor para provocar, progressivamente, o envolvimento do aluno com o objeto de aprendizagem, no caso a leitura, resulta em um desenvolvimento do aprendizado autônomo e significativo. Nesse sentido, é recorrente, nas dissertações consultadas, a ênfase dada à participação do professor na formação do aluno-leitor.

O professor, durante a sua formação, adquire saberes técnicos e teóricos das práticas

pedagógicas. No entanto, o aprendizado significativo é adquirido na prática ao longo da sua carreira docente com erros, acertos e reflexões das práticas aplicadas. Assim, Vilela (2017), em sua dissertação *A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental*, pontua a importância dos cursos extras de formação pedagógica para que tais práticas sejam aprimoradas. Além disso, ela ressalta a necessidade de os professores reconhecerem que “a escola deve responder majoritariamente pela aprendizagem cognitiva do aluno, e que a família deve ser parceira, educando, participando, mas não assumindo a função de escolarização dos estudantes” (VILELA, 2007, p. 108). Assim, torna-se evidente que, no processo de desenvolver, no aluno, o gosto pela leitura, o professor, enquanto mediador e representante mais próximo da escola na sala de aula, precisa desenvolver estratégias que favoreçam o hábito permanente da leitura.

Cosson (2009) pontua alguns desafios em torno da leitura literária na escola. Segundo ele, muitos professores com formação em Letras consideram a literatura como disciplina obsoleta como é possível perceber no trecho abaixo:

A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais entre tantas outras características da sociedade contemporânea são alguns argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2014, p. 20).

Confirmando a distância existente entre alguns professores e a literatura, Kaadi (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada *Práticas de leitura literária e formação do aluno Leitor no 3º ano do ensino fundamental*, realizou entrevistas com professores com o objetivo de perceber como a leitura literária era trabalhada na sala de aula. Durante as entrevistas ela notou a dificuldade que os professores tinham em trabalhar o texto literário em sala de aula. Dentre elas, a autora cita as metodologias pautadas em transmissão e repetição do conteúdo, atividades essas que transformam a leitura literária cansativa para os alunos e para os professores. Ainda segundo a autora, a leitura literária parecia estar distante da vivência dos professores entrevistados, agravando ainda mais a lacuna entre a criança e a leitura literária.

Embasada em Geraldi e outros estudiosos, Kaadi (2018) ressalta que durante muito tempo a prática da leitura literária serviu de pretexto para o ensino descontextualizado de gramática nas escolas. Isso ocasiona um desinteresse no aluno pela leitura, sendo sempre associada à leitura uma série de tarefas gramaticais. Abordado dessa forma, a leitura literária não atinge os propósitos esperados e não contribui para que o aluno adquira o gosto para ler

esses textos.

Confirmando essa reflexão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da área de linguagem ressaltam sobre o que não deve ser feito com a leitura literária.

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, [...] dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto” etc. Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 31).

Essa recomendação dos PCN evidencia que, para desenvolver o gosto pela leitura literária, a leitura lida precisa fazer sentido para o aluno-leitor (BRASIL, 1998). Assim, o processo deste tipo de leitura passa a adquirir o formato de aprendizado à medida que respondem a “objetivos de realizações imediatas”.

Para alcançar a habilidade de leitores proficientes, capaz de ler com prazer, autonomia e elevado nível de criticidade, o professor, como agente mediador desse processo, precisa traçar em seu planejamento as estratégias para inserir na sala de aula o envolvimento efetivo do aluno com os livros objetivando o desenvolvimento do leitor proficiente.

Corroborando com a preocupação de formar leitores literários, Vieira (2017) ressalta a preocupação em trabalhar a literatura de modo que a desvincule da obrigatoriedade. Se o aluno associa a leitura literária apenas como uma atividade voltada para uma atividade escolar ou aquisição de nota, esse indivíduo não levará essa prática leitora para a vida fora da escola. E como pontuamos anteriormente, a leitura literária amplia os horizontes à medida que desenvolve a capacidade discursiva do indivíduo e a criatividade. Por isso e outros motivos se faz tão necessária para além do ciclo de formação escolar. Ela é fundamental ao longo da vida.

### **A tecnologia e o leitor literário**

A partir das reflexões pontuadas por estudiosos no tópico anterior, é atribuída ao professor uma parcela significativa dos resultados negativos no trabalho com a formação do leitor literário. No entanto, é pertinente darmos atenção à natureza dos jovens em formação frente ao acelerado desenvolvimento de recursos tecnológicos que atraem a curiosidade desse público.

Vilela (2019, p.21) ressalta a dificuldade em promover o letramento literário no contexto

atual em que a sociedade está imersa em diversos aparelhos eletrônicos que permitem uma leitura superficial e fácil. Ela argumenta que “[...] Lemos através de celulares, computadores, tablets e outros. Mas lemos o texto fácil, de circulação rotineira e que não exige nada a mais. Os recursos digitais são chamativos, cheios de movimentos.”. Em contrapartida a essa leitura pronta e curta, a literatura não é algo pronto para ser absorvido pelo leitor sem maior esforço. Ela requer tempo de leitura, concentração, esforço intelectual e criatividade do leitor.

Somando a isso, Vilela(2019) ressalta que as obras literárias são letras pretas em folhas brancas ou amareladas, enquanto o mundo tecnológico invade as telas com cores e movimentos, prontos para serem contemplados pelo indivíduo que não tem a maturidade em perceber a consequente privação do colorido da imaginação folheando uma obra literária.

Agregando a esse argumento, Cosson (2009) ressalta que:

A multiplicidade dos textos, a onipresença das imagens, a variedade das manifestações culturais entre tantas outras características da sociedade contemporânea são alguns argumentos que levam à recusa de um lugar à literatura na escola atual (COSSON, 2014, p. 20).

Para fortalecer essa ideia da superficialidade da leitura na contemporaneidade, Silva (2020) salienta que os alunos têm constante acesso a textos do meio digital, das redes sociais. Entretanto, essas leituras curtas e de fácil compreensão não são suficientes para o desenvolvimento das competências de um leitor ativo e crítico.

Os sujeitos e o mundo passam por constantes mudanças. Nesse sentido, Cosson (2009) comenta que a literatura parece atravessar um dos seus momentos mais difíceis. No entanto, é preciso e possível realizar algo através das tecnologias desde que a escola e o corpo docente apropriem-se de ferramenta digitais que conectem a literatura com os indivíduos dessa era digital. Como exemplo, podemos citar as instituições que usam as redes sociais para instigar os alunos a lerem obras literárias.

### **Sugestões de práticas significativas**

A partir da problemática levantada nos tópicos anteriores, vários estudiosos como Cosson (2009) e Kleiman (1998) apresentaram caminhos favoráveis para um ensino e aprendizagem significativo da leitura literária. A seguir, apontaremos práticas relevantes abordadas nas nessas dissertações, bem como outros especialistas que se debruçaram na reflexão sobre essas práticas.

Kleiman (1998) inicia sua obra apontando uma situação que nos permite refletir sobre os critérios adotados antes de escolher uma determinada obra ou texto para ser trabalhado com os alunos. A autora descreve uma aula destinada ao público jovem e adultos observada por ela. Nessa aula, a professora planejou uma sequência de atividades envolvendo o gênero textual que ela apresentaria à turma – uma bula de remédio. Ao iniciar a motivação antes da leitura, a aula da professora foi frustrada porque a turma, por se tratar de público mais experiente em vivências sociais, tinha aversão à indústria farmacêutica. Acreditavam mais nos remédios alternativos ou chamados “benzedores” e os fármacos eram vistos com descrédito. Após ouvir a posição dos alunos, o desenvolvimento da sequência planejada pela mediadora não fazia mais sentido porque o aluno precisaria considerar esse tipo de texto interessante para, na sequência, construir um diálogo. Assim, a autora chama atenção, a partir desse exemplo, para a necessidade da leitura a ser realizada fazer sentido primeiro para o aluno. O leitor que se deseja formar precisa ter algum tipo de vínculo com a obra que será trabalhada para que o envolvimento seja efetivado, uma vez que a leitura tem caráter individual e implica, antes da envoltura, um suporte do conhecimento de mundo do leitor.

O exemplo citado anteriormente corrobora a importância de se conhecer a realidade social e o contexto em que o aluno que se deseja formar está, bem como os valores que esse indivíduo carrega consigo. Kleiman (1998) argumenta que, ao ler um texto, o leitor coloca em ação todo o seu sistema de valores e crenças, que refletem o grupo social em que foi fundamentada sua socialização primária, tornando a leitura um processo subjetivo.

Na formação do aluno leitor, todos esses aspectos são fundamentais, porque, mesmo sendo crianças, carregam consigo particularidades que se tornam mais evidentes quando são observados os fatores econômicos, por exemplo. É provável que a motivação para apresentar um livro a uma turma que tem acesso à internet diariamente precise ser adaptada quando a turma é composta por alunos que não possuem acesso a esse recurso de informação.

Entretanto, quando Kleiman ressalta a importância de se considerar os valores do leitor em formação, a autora não exclui desse processo a leitura de textos e obras distintas da realidade do aluno. É fundamental o contato com a diversidade.

Como pontua Cosson (2009), a diversidade é necessária na sala de aula, uma vez que o leitor é um sujeito em formação e saber ler não o torna um leitor autônomo, capaz de ler com afinco e criticidade. Contrariamente,

[...] crescemos 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, 2009, p. 35).

Assim, no processo de aproximação do aluno a uma leitura mais desafiadora, o mediador pode partir de leituras contemporâneas e que façam sentido para o leitor que se pretende formar, para que, depois de estabelecida a adesão, a leitura principal seja introduzida.

Partindo de uma situação problema em que os alunos de uma escola particular de classe média possuem um incentivo de leitura não somente dos professores, mas do corpo escolar como um todo, e não atingem a competência leitora mínima necessária para o ciclo escolar pertencente, Cosson (2009, p. 40) chama a atenção para outro aspecto relevante no processo da leitura: para atribuir sentido ao que se está lendo, é primordial a adesão do leitor.

O autor sinaliza os três modos para compreender que a leitura se constitui como processo sequencial iniciado antes mesmo da decodificação. A primeira etapa, chamada de *antecipação*, implica as operações que o leitor faz antes de penetrar no texto; a segunda etapa trata-se da *decifração*, quando o leitor insere-se na leitura por meio das letras e palavras; e a terceira etapa a *interpretação*, quando o leitor estabelece as relações ao processar a leitura com o seu conhecimento de mundo.

Articulando esses pressupostos, Cosson (2009) apresenta uma proposta de letramento literário que assinala uma concepção de apropriação da leitura e escrita, e que não se limita à corriqueira leitura literária feita em algumas escolas. Ele busca, através do seu estudo, tornar a leitura literária significativa para o aluno leitor de maneira que ele desenvolva competências que ultrapassem a simples decodificação dos textos. Para isso, o autor sinaliza que adota como princípio de letramento literário, “a construção de uma comunidade de leitores que partem do conhecido para o desconhecido com o objetivo de consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2009, p. 47).

O autor supracitado propõe como práticas possíveis em uma sala de aula duas sequências exemplares para trabalhar significativamente a literatura: a *básica* e a *expandida*. Ambas as sequências partem das três etapas do processo de leitura citados anteriormente. Ele deixa explícito que não são modelos a serem seguidos pontualmente, mas permite que o professor, ao analisá-los, crie outras abordagens levando em consideração a relevância dos métodos utilizados e os resultados possíveis de visualizar a partir dos exemplos expostos na obra.

A primeira sequência é chamada de *sequência básica*. Por meio dela, são construídos quatro momentos envolvendo o livro literário a ser lido pelo aluno. O primeiro refere-se à *motivação*. Nesse momento, o mediador apresenta uma situação que envolva o aluno com o

livro de modo que o prepare para o contato com a leitura. Isso pode ser, por exemplo, uma música, uma atividade lúdica, uma leitura curta e assim por diante. O segundo momento refere-se à *introdução*. Ocasão em que é apresentado o autor e obra, momento em que o leitor começa a criar suposições sobre a obra. O terceiro momento é a *leitura*. É durante esse momento que o leitor terá contato com o texto propriamente dito. Nesse período, é necessário negociar “intervalos” de leitura com os alunos, momento em que são discutidas as etapas da obra e, é o momento em que o professor percebe as dificuldades de leitura dos alunos. O quarto e último, denominado de interpretação, é o momento em que são construídas, individualmente e coletivamente, as impressões e momentos relevantes, bem como a construção do sentido, a externalização da obra lida e sugestões para outras leituras.

Na sequência *expandida*, Cosson (2009) segue a ideia da primeira, no entanto, mais detalhada e com objetivos específicos a serem trabalhados em cada intervalo de leitura. Por ter uma proposta com intervalos maiores durante a leitura, demanda um tempo maior para o desenvolvimento desta. No entanto, são exemplos estratégicos que se ocupam, efetivamente, em envolver o aluno com o universo da leitura literária.

Kaadi (2018, p.42) afirma que se faz necessário expandir as possibilidades de interação do aluno com a obra literária por intermédio de estratégias que “privilegiem experiências significativas com a linguagem.” Para isso, a autora apresenta algumas práticas que podem ser adotadas na sala de aula, tais como: o desenvolvimento de oficinas, dinâmicas envolvendo a leitura literária, rodízio de livros. Esses são exemplos que ela considera favoráveis para estimular nos alunos o interesse pela leitura literária.

Consciente da importância de traçar práticas que proporcione ao leitor em formação uma leitura que vai além da decodificação ou compreensão rasa, as reflexões realizadas por Kleiman (1998) acrescentam a esta investigação, no que tange ao envolvimento do mediador durante o processo de leitura e compreensão profunda, as inferências que podem ser feitas a partir dela.

Segundo a autora, é necessário levantar hipóteses com os alunos antes de realizar uma determinada leitura, porque um leitor inexperiente, por exemplo, realizaria a leitura com o objetivo de confirmar ou *desconfirmar* as hipóteses levantadas por ele. Esse é um exemplo de motivação para realizar uma leitura. Outro ponto importante é a construção da compreensão coletiva mediada pelo professor. Neste momento, ele pode suprir eventuais problemas de leitura e acrescentar detalhes relevantes que possam ter passado despercebido pelo aluno durante a leitura, além de prover as condições necessárias para que o leitor consiga fazer as inferências adequadas ao texto.

Silva (2020), ao falar das experiências vivenciadas ao observar um projeto de leitura literária, constatou que o uso das estratégias utilizadas – antes e durante a leitura do livro literário – foram fundamentais para auxiliar o leitor tornar-se sujeito ativo e dirigir-se ao texto não apenas para decodificar e, sim, interagir com aquilo que foi lido. Esse é um exemplo significativo de que os momentos e atividades introduzidas durante o percurso de leitura de um livro torna o processo relevante não somente para o aluno – que passa a se envolver com os encantos da prática leitora –, mas também para o professor, que se sente motivado ao ver o aluno tornando-se um leitor proficiente que vivencia a leitura além do contexto escolar (COSSON, 2009).

As reflexões e práticas desenvolvidas pelos pesquisadores e autores consultados apontam inúmeros fatores que contribuem para envolver alunos que apresentam indiferença em relação à leitura. Porém, precisamos considerar que, por se tratar de seres humanos dotados de uma complexidade infinita, não existem fórmulas prontas capazes de fazer um indivíduo tornar-se um ávido leitor, sobretudo, literário.

A escola e o professor, por terem conhecimento da importância da leitura literária na vida de um indivíduo – e que têm o privilégio de um contato diário com esse público que se deseja envolver no universo da leitura – precisam refletir acerca de suas práticas e adotar procedimentos que propiciem o desenvolvimento de habilidades de leitura. Assim, esse leitor em formação se envolverá de tal forma que levará essa prática ao longo da vida. É sabido que esse envolvimento é um processo e todos precisam contribuir para que sejam alcançados resultados satisfatórios em pesquisas posteriores sobre práticas significativas quanto à utilização de estratégias no processo de formação do aluno-leitor-literário.

### **Considerações Finais**

A partir das contribuições dos autores supracitados no levantamento bibliográfico realizado, podemos reafirmar que a leitura, sobretudo a literária, é indispensável na vida de um ser humano. Trata-se de uma leitura capaz de suprir nossas as necessidades diárias de ficção e de ajudar-nos a compreender melhor o mundo e a sociedade. Como afirma Candido (2012), isso contribui com a família e a escola na formação do indivíduo.

Por isso, a relevância de estudar estratégias para que a leitura literária, que em alguns momentos é vista como cansativa e desnecessária, retome o seu lugar crucial na construção do homem enquanto sujeito ativo e participante da vida em sociedade. Visto que não é uma prática vinculada apenas a escola, ela precisa ser realizada ao logo da vida.

Os estudos realizados confirmam que os recursos tecnológicos como celulares e computadores possibilitam um contato do jovem com as leituras rotineiras por meio das redes sociais e *sites* informativos. No entanto, a maioria dos textos vinculados a esses endereços eletrônicos constituem-se como textos rasos que não exploram uma leitura mais crítica e reflexiva. Embora, essas leituras sejam importantes para que os jovens se constituam sujeitos participantes do meio em que vivem, elas não são suficientes para formar um leitor crítico e proficiente, capaz de ir além das interpretações superficiais daquilo que lê ou ouve. É necessário que o jovem tenha contato com práticas de leituras nos mais variados tipos de textos, sobretudo, os literários.

Nesse sentido, a família e a escola devem contribuir para que o contato e gosto desse sujeito em formação com a leitura literária sejam efetivados para além dos anos escolares, e, conseqüentemente, sejam adotados para a vida. Para isso, é importante que os pais adquiram o hábito de ler para os filhos desde a infância.

A escola e os professores, que muitas vezes se constituem como a única referência leitora para formar esse aluno-leitor, precisam elaborar planos e estratégias que instigue o aluno a criar vínculo com a obra antes da leitura e, conseqüentemente, desejar ler o livro proposto. Ainda que essa motivação seja pelo menos o de *confirmar* ou *desconfirmar* as hipóteses levantadas antes da leitura (KLEIMAN, 1998).

Inúmeras são as possibilidades de práticas que podem ser realizadas na sala de aula. A *sequência básica*, proposta por Cosson (2009), é um exemplo prático desse universo de estratégias possíveis de serem criadas, inserindo os aparelhos tecnológicos.

Porém, para que a leitura tenha significado, a leitura de mundo, conforme citada neste trabalho, precisa fazer parte das estratégias para encantar o aluno-leitor-literário. É preciso desafiá-lo a ir além e viajar pelo mundo da imaginação. Para isso, o professor também precisa gostar de ler. O contar e recontar a leitura, instiga o aluno a querer ler também. Afinal, como já afirmava Monteiro Lobato (1924): “Livro é sobremesa: tem que ser posto debaixo do nariz do freguês”.

## REFERÊNCIAS

BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, 2020. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 10 ago. 2019. **VEJA A DATA QUE VC COMEÇOU SUA PESQUISA. Coloquei do mês que começamos para o evento.**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antonio Vários escritos. São Paulo: Duas cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. **A literatura e a formação do homem**. Revista IEL Unicamp. 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/viewFile/3560/3007>. Acesso em: 29 jun. 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. São Paulo: Paz Terra, 2002.

GUIDA, Rosemarilany Barbosa. **A mediação da leitura literária na biblioteca escolar: uma experiência com alunos de 5º ano do CEPAE/UFG**. Dissertação de mestrado – UFG/CEPAE. Goiânia, 2018.

KAADI, Izabel Cristina Xavier Rosa. **Práticas de leitura literária e formação do aluno leitor no 3º ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado – UFG/CEPAE. Goiânia, 2018.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1998.

PEREIRA, Vildete Gomes. **A leitura literária e a formação do leitor proficiente**. Dissertação de Mestrado – UFMG/FL. Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Elisangela Jesus da. **Estratégias de leitura na adolescência: perspectivas, desafios**. Dissertação de Mestrado – UFG/FL Goiânia, 2020.

SILVA, Fabiana Cristina da. **Família e leitura: a construção de práticas leitoras em meios**. Tese de Doutorado – UFPE. Recife, 2017.

SILVA, Nanci Madalena Amaro da. **A atitude leitora dos pais e sua relação com a formação do leitor iniciante**. Dissertação de Mestrado – UNESP. Marília, 2015.

VILELA, Patrícia Ares Azevedo Dourado. **A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição para a formação de alunos leitores na rede de ensino de Lapão**. Dissertação de Mestrado – UFBA/FE. Salvador, 2017.