

PRÁTICAS LITERÁRIAS EVIDENCIADAS EM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II: ANÁLISES E REFLEXÕES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA*

RODRIGUES, Lenir Maria de Farias¹
RODRIGUES SOBRINHO, Genivaldo²

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar os resultados da pesquisa exploratória de cunho qualitativo no que diz às análises das práticas literárias evidenciadas em alunos do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Jorge Amado, localizada no Município de Sinop- MT. A ideia partiu dos seguintes questionamentos: quais obras literárias fazem parte do repertório dos alunos? Quais são os critérios que eles utilizam para a leitura de um determinado livro? Qual a função da escola e o papel do professor nesse processo de apropriação da literatura no espaço pedagógico? Nessa perspectiva, o aporte teórico selecionado ancora-se nos postulados do letramento literário (COSSON, 2014a, 2014b), da leitura literária na escola (COLOMER, 2007), nas explanações acadêmicas envolvendo os jovens e a leitura (PETIT, 2009), entre outras abordagens. Os resultados apontaram que a maioria dos alunos realiza leituras literárias esporádicas (46%); 19% declararam nunca se interessarem pela leitura completa de obras literárias, praticamente, todos os estudantes do sexo masculino; 19% indicaram que não se lembram dos livros que leram e 12% preferiram abster-se, deixando a questão em branco. A maioria, cerca de 42%, demonstrou ser o título ou o tema o critério privilegiado para a seleção da obra. Os professores foram indicados como os maiores incentivadores de leitura (61, 5%), dado relevante, pois deixa pistas sobre o trabalho docente, o qual mostra-se ainda incipiente quanto à promoção das práticas de leitura literária na escola, constituindo-se ainda um grande desafio a ser alcançado. Nos aspectos relativos à produção textual, os valores alertam que quase 100% do grupo não se interessam pela escrita literária. Diante desse cenário e sem pretensões de inferir generalizações a outros contextos escolares, depreende-se que o letramento literário, que busca garantir “o direito à literatura” (CANDIDO, 2011), precisa ser fomentado no espaço pedagógico sob o risco de não formar leitores.

Palavras-chave: Literatura; letramento literário; leitura; ensino.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma análise das práticas literárias evidenciadas em alunos do Ensino Fundamental II. A ideia partiu de algumas reflexões desencadeadas durante o processo de formação continuada *stricto sensu*, sobretudo, nas disciplinas com o foco no ensino de literatura.

* Este artigo inscreve-se no trabalho dissertativo intitulado: *Letramento literário: práticas de leitura e de escrita verbo-visuais a partir de narrativas africanas e minicontos*, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso/ Câmpus Sinop.

¹ Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Licenciada em Letras (UFMT), especialista em Docência no Ensino Superior (FACISA -Faculdades Cathedral), mestre em Letras (UNEMAT/Câmpus Sinop). E-mail: lenirmaria76@hotmail.com.

² *** Mestre e doutor em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP). Professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso/Câmpus Sinop. E-mail: genivaldosobrinho@unemat.br.

Destarte, nosso constructo parte do pressuposto de que as práticas literárias se realizam por meio da leitura de textos literários e da produção escrita, resultante da experiência leitora. Não se trata de uma leitura e escrita utilitárias, que se processam para escopos informativos, como acontece quando lemos ou escrevemos uma notícia ou reportagem, por exemplo. A leitura e a escrita literárias interpelam um nível de interpretação complexo, sobretudo, porque a linguagem, presente nos gêneros que compõem o sistema literário, é polissêmica e subjetiva.

No contexto educativo, os alunos estão comprometidos em diversas experiências de leitura e escrita. Isto é evidente pelo fato de que todas as disciplinas curriculares se desenvolvem entorno de textos/enunciados. Mas quando a leitura se refere à esfera literária, restamos em dúvida sobre o que realmente os alunos leem; em quais práticas literárias eles estão efetivamente envolvidos; quais os critérios que selecionam quando optam por determinadas obras em detrimento de outras; que gêneros literários preferem ler; em quais suportes; quem os incentiva a realizar tais leituras ou a escrever sobre elas.

Pensando nesses aspectos, este artigo articular-se-á em quatro tópicos: **Práticas literárias na escola, Metodologia: métodos e instrumentos, Análise das práticas literárias e Considerações finais.**

1 PRÁTICAS LITERÁRIAS NA ESCOLA

Nesta interlocução, concebe-se a leitura e a escrita pela vertente dialógica da linguagem, que se constroem mediante a interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2015a, 2015b); entendidas também como práticas sociais que se processam em determinados contextos sócio-históricos e culturais. Esta acepção nos remete ao conceito de letramento, resultante da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, isto é, “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2014, p. 18).

Essas atividades adquirem extrema relevância na sociedade contemporânea, em que ler e escrever apresentam-se como objetivos prioritários a serem logrados na Educação Básica, como aponta Solé (1998, p. 34):

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área – estabelecer inferências, conjeturas; reler o texto; perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente –; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram.

A afirmação da pesquisadora espanhola evidencia algumas estratégias sociocognitivas e metacognitivas que necessitam ser ativadas para que os alunos possam ler e escrever adequadamente, considerando sua maturidade cognitiva, os usos sociais da língua e o contexto de produção. Tais procedimentos podem e devem ser ensinados na escola, a qual exerce uma relevante função social: garantir o livre acesso e a ampliação dos letramentos aos educandos. Tais requisitos são interpretados como um direito imprescindível a todos para o amplo exercício da cidadania, conforme impetram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (BRASIL, 1997, p. 16).

Rojó (2009, p. 44-45) sinaliza algumas estratégias de leitura e escrita, a saber:

Para ler por exemplo, não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento do mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipnotizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista do autor, situando o texto em seu contexto. Reciprocamente, para escrever, não basta codificar e observar as normas escritas do português padrão do Brasil; é também preciso textualizar: estabelecer relações e progressão de temas e ideias, providenciar coerência e coesão, articular o texto a partir do ponto de vista levando em conta a situação e o leitor etc.

Perante o exposto, percebe-se que as práticas sociais de leitura e escrita são ações complexas, e devido a isto, Soares (2014, p. 49) reforça que “há diferentes tipos e níveis de letramentos, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural”. Neste rol, destaca-se um tipo particular de letramento: o letramento literário, definido por Paulino e Cosson (2009, p. 67) como um

processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos. Aqui convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário como processo significa tomá-lo como um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire como aprender a andar de bicicleta ou um conhecimento facilmente mensurável como a tabuada de cinco. Também deve ficar claro que o letramento literário não começa e nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato, de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura (grifos dos autores).

Souza e Cosson (2011) advogam que esse processo de apropriação da literatura precisa da escola para se concretizar, pois demanda ações educativas específicas que vão além do livre entretenimento, isto é, da simples leitura de textos literários.

De fato, Cosson pondera que “ninguém nasce sabendo ler literatura”³, esse tipo de leitura precisa ser ensinado e o modo como o aprendizado se realiza pode acarretar consequências negativas para a formação do leitor, desvelando falácias na educação literária. “Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser objeto de leitura [...]” (COSSON, 2014a; p. 29).

A mesma ideia é contemplada em *Andar entre os livros*, de Teresa Colomer, em que a autora, amiúde, enfatiza que a prática de literatura deve ser exercitada, precisa de modelos de leitor e de mediação. “Ninguém espera que se aprenda a tocar um instrumento musical se não se exercita com ele” (COLOMER, 2007, p. 65). A professora catalã esclarece ainda que “Ensinar a falar, a argumentar, a usar a metalinguagem literária é uma das linhas básicas do ensino de literatura na escola (COLOMER, 2007, p. 66).

Nesta conjectura, desponta o papel do professor, ao qual “cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (COSSON, 2014a, p. 29).

O encontro do educando com as obras literárias não é uma tarefa simples, como pode parecer, muito pelo contrário, os estudos diacrônicos da educação

demonstram que os professores sempre se inclinaram para os textos informativos, considerando-os fáceis de entender e de controlar ante as sutilezas das leituras literárias. [...] a literatura foi vista como um luxo supérfluo, algo próprio das elites e abissalmente distanciado das necessidades da maioria da população [...] (COLOMER, 2007, p. 35).

O discurso social, por sua vez, corrobora abordagens de ensino que privilegiam o estudo de gêneros textuais oriundos de esferas não literárias, especialmente, aqueles de cunho informativo, expositivo e argumentativo fundamentando-se em uma função pragmática da leitura e escrita. Colomer (2007, p. 36) denuncia esta tendência no contexto educativo: “Ensinar a ler e escrever textos ‘funcionais’ continuou parecendo um conteúdo mais adequado para o êxito acadêmico e para a vida cotidiana nas modernas sociedades alfabetizadas”.

³ (Cf. COSSON, 2014a, p. 29).

Contudo, a mesma autora esclarece que a restrição escolar da literatura em favor de outros gêneros textuais não favoreceu a formação linguística do alunado. Em seus estudos, embora ela não tenha usado o termo letramento literário, é possível depreender seu posicionamento favorável ao desenvolvimento do processo de apropriação literárias de sentidos na escola, por sua ampla função educativa:

a literatura nos prepara para ler melhor todos os discursos sociais. É uma ideia que sustenta que os textos literários constituem um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender os mecanismos do funcionamento linguístico em geral (COLOMER, 2007, p. 36, grifos da autora).

Em outras palavras: a leitura e a escrita de textos literários, no contexto educativo, não são práticas destituídas de finalidade, inversamente, elas contribuem para que o leitor perceba os mecanismos de funcionamento da língua e incremente sua capacidade de compreensão acerca dos diferentes discursos que transitam na sociedade. Além, é claro, de agregar valor estético à linguagem e revelar seu poder de humanização.

Candido (2011) adverte que não é mera casualidade que, nas sociedades, a literatura se fundou como um poderoso instrumento de instrução e educação, confirmando seu grande poder humanizador. A importância da literatura é considerada pelo sociólogo e crítico literário de tal dimensão que ele a pauta como um dos direitos humanos inalienáveis, estendido a todas as pessoas e não somente a uma pequena parcela da sociedade – a classe “privilegiada”.

A literatura confirma e nega propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (CANDIDO, 2011, p. 177-178).

Cosson (2014a), na defesa em prol do letramento literário, alvitra dois percursos didáticos complementares, denominados de Sequência Básica (SB) e Sequência Expandida (SE), aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental⁴ e Médio, como estratégias para se trabalhar a literatura na sala de aula. Tais sequências, *grosso modo*, partem de uma motivação inicial que prepara o aluno para a leitura do texto literário, preveem momentos de leitura efetiva e outros dialógicos, de interação e compartilhamentos das interpretações literárias entre o professor e os discentes.

Vale lembrar que, nas leituras reputadas mais difíceis de imergir, “o professor não pode se limitar ao trabalho de interpretação: ele precisa começar tornando acessíveis

⁴ No currículo do Ensino Fundamental II e Médio a disciplina de Língua Portuguesa compreende os conteúdos de linguística e literatura.

(fornecendo todas as informações necessárias sobre elas) as obras cuja linguagem se tornou opaca para nós” (JOUVE, 2012, p. 137).

Diante disto, torna-se oportuno conhecer as práticas literárias nas quais os estudantes estão efetivamente envolvidos, a fim de se pensar ações que visem ao letramento literário no contexto educativo, contribuindo, assim, para a formação leitora desses jovens adolescentes que frequentam o Ensino Fundamenta II.

Na seção seguinte, serão expostos os instrumentos e os métodos selecionados que deram corpo a esta investigação.

2 METODOLOGIA: INSTRUMENTOS E MÉTODOS

Esta investigação se caracteriza como exploratória e interpretativa. Insere-se no rol das pesquisas qualitativas quanto à análise dos dados. O instrumento construído, neste *corpus*, foi um questionário semiestruturado com enunciados objetivos, com o intuito de conhecer as práticas literárias dentro e fora da escola dos alunos, seus (des)interesses sobre conteúdos literários.

As perguntas do questionário nortearam-se mais em relação à leitura de obras, uma vez que, indiretamente, pretendia-se sondar se os alunos costumavam ler livros e não somente textos avulsos ou fragmentados.

O público alvo é composto por 26 alunos do 9º A da Escola Estadual Jorge Amado, localizada na periferia do Município de Sinop-MT. Integra este grupo 15 participantes do sexo feminino e 11, do sexo masculino; a idade média dos alunos é de 14 anos.

Sucessivamente serão apresentadas as análises dos resultados obtidos, cujos valores serão expostos em percentuais, para facilitar, eventualmente, processos comparativos futuros no mesmo contexto ou em situações aproximativas.

3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS LITERÁRIAS

As práticas de leitura e de escrita fazem parte da vida dos estudantes, seja na escola, seja em outros contextos sociais, incluindo os ambientes virtuais. Crianças e jovens adolescentes passam horas diante das telas dos aparelhos multimídias, acessando *vlogs*, *sites*, rede sociais entre outros, impelidos por diferentes propósitos e interesses. Se deixarmos de lado o conteúdo dessas práticas de letramentos e observarmos o comportamento deles, constataremos que eles leem e escrevem muito, sobretudo, usando suportes tecnológicos

digitais. Entretanto, quando se trata de obras de ficção nos resta a dúvida sobre seus interesses e costumes literários. Mesmo nas escolas em que há projetos de leitura na biblioteca, como é o caso da Escola Estadual Jorge Amado, onde os alunos de todos os anos (do 1º ao 9º ano da Educação Básica) são estimulados a realizar leitura ao menos 1 hora semanal, permanece ainda a dúvida sobre a validade dessas práticas na formação leitora, em que os profissionais de Língua Portuguesa são interpelados a promovê-las.

Neste contexto, apresentaremos os resultados aferidos em representações gráficas e tabela das questões contempladas no instrumento de investigação.



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores

Figura 1 – Gráfico hábito de leitura

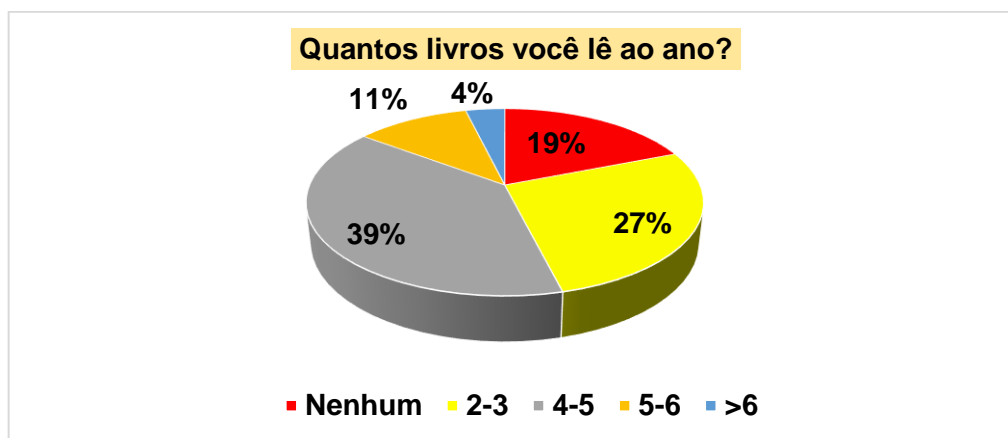
A Figura 1 aponta que 46% dos alunos leem livros de forma esporádica, 19% deles afirmaram que nunca se interessam pela leitura completa de obras literárias. 35% costumam ler livros, interessante que este percentual é composto, predominantemente, por representantes do sexo feminino.

Os dados comprovam que, na atualidade, “aumentaram enormemente a quantidade e a percentagem social dos leitores ocasionais, mas também sabemos que existe uma tendência crescente à diminuição dos leitores assíduos” (COLOMER, 2007, p. 45).

Sobre a leitura de livros, Petit (2009) assevera que na França (e aqui no Brasil a situação parece similar) a não preferência dos jovens leitores por obra de ficção se deve, em parte, pela facilidade de acesso aos conteúdos, inclusive ficcionais, por meios audiovisuais, como a televisão e o cinema; ou ainda por atividades que podem ser consumidas e compartilhadas coletivamente como o esporte e a música.

Em contrapartida, a autora francesa defende que a leitura de livros continua essencial para o desenvolvimento cognitivo, criativo e formativo de jovens leitores, mesmo quando ela ocorre esporadicamente:

Compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, [os jovens] podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro. Estou convencida de que a leitura, em particular a leitura de livros, pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas (PETIT, 2009, p. 16).



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores

Figura 2 – Gráfico de leitura anual

Os resultados da Figura 2 confirmam as respostas da representação anterior, em que o mesmo percentual de estudantes, 19%, admite não ler obras ficcionais, até mesmo, aquelas obrigatórias durante o ano letivo. Fato lamentável, visto que evidencia a carência de algumas ações na sala de aula que complemente o projeto de leitura na biblioteca da escola. Somente 4% do grupo se reconhece como leitor voraz de livros.

Contudo, não queremos avaliar o leitor pelo número de livros que lê ao ano, absolutamente, não! O que estamos considerando é o hábito de leitura de ficção, que não entra no grupo de leituras consideradas “funcionais”, como costuma afirmar Colomer (2007). Pelo contrário, Petit (2009, p. 82) ressalta que:

Às vezes, uma única frase, transportada para um caderno ou para a memória, ou mesmo esquecida, faz com que o mundo fique mais inteligível. Uma única frase que impele aquilo que estava imobilizado em uma imagem e lhe dá vida outra vez, que quebra os estereótipos, clichês aos quais se aderira até então. [...] É possível ser um “leitor pouco ativo” em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência da leitura em toda a sua extensão — quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido.

Relativamente ao local onde prevalentemente realizam suas leituras, a sala de aula foi mencionada por 19% dos alunos, casualmente confessaram não se interessar pela leitura literária. Talvez porque na sala haja um controle maior, mais cobrança por parte do professor. Sabemos que boa parte das crianças, adolescentes e jovens da atualidade lê textos literários

apenas naquelas situações em que as leituras são cobradas na escola ou por seus familiares (CORRÊA, 2007). Como podemos verificar na Figura 3:



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores

Figura 3 – Gráfico de local de leitura

Outro dado considerado relevante é que 65% preferem ler em casa. Isso se verifica porque

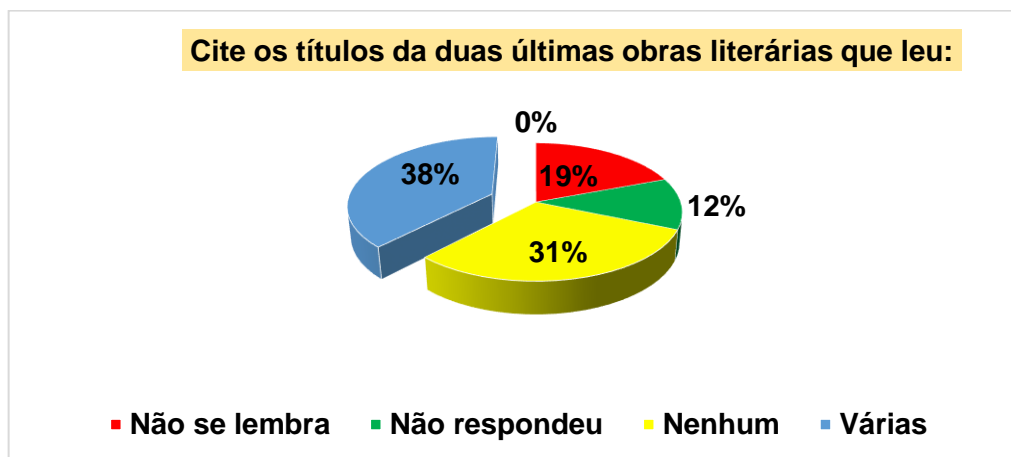
a leitura na escola nunca é “livre” por completo. Há um tempo limitado, um lugar determinado, condições de leitura e um sistema de regras acertadas (tempo máximo para escolher um livro antes de sentar-se para ler, possibilidades de empréstimo, formas de solicitação de apoio ao docente para prosseguir a leitura, etc.), que fazem com que se trate apenas de uma leitura “parecida” com a que se realiza socialmente por prazer (COLOMER, 2007, p. 127).

Realmente, no “aconchego” do lar temos mais liberdade para estabelecer o nosso próprio tempo e podemos deixar fluir a leitura sem tantas rupturas, como ocorre na sala de aula e também naquela hora reservada para este fim na biblioteca da escola. 4% declaram que não leem produções de ficção em lugar nenhum, possivelmente, referiam-se àquela leitura por prazer, sem imposições. Todavia, a pesquisadora espanhola elucida que

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos, aos que têm livros em casa e aos que não têm; aos que dedicam tempo e lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula (COLOMER, 2007, p. 125).

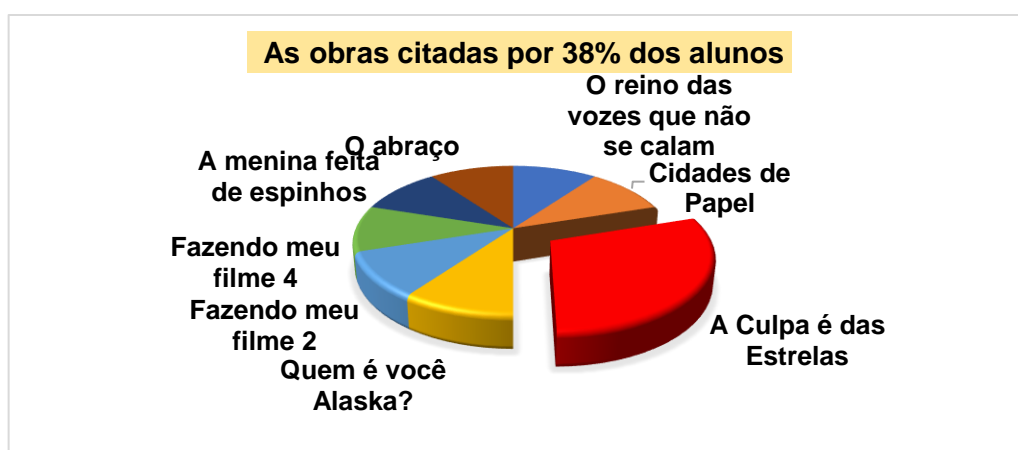
Quando os alunos foram questionados sobre os títulos das últimas obras que leram, os resultados indicaram que 62% deles, ou seja, mais da metade da turma, não atribuem a devida importância à leitura literária, não estabelecem qualquer experiência significativa a partir dela. Esta situação é demonstrada na Figura 4, abaixo reportada, em que 12% do grupo se eximiram da resposta, não respondendo a questão, 19% dos adolescentes confessaram não se lembrar dos

títulos e 31% deles preferiram optar por “nenhum”, nem sequer se esforçaram para se lembrar dos nomes. Dados lamentáveis, uma vez que parece que o trabalho com o texto literário no âmbito escolar é anódino.



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 4 – Gráfico de títulos de obras literárias

Dentre os livros citados pelos 38%, destacam-se, graficamente, os seguintes:



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 5 – Gráfico de obras citadas

Nota-se que o título mais indicado foi *A culpa é das estrelas*, obra do escritor norte-americano John Green que foi adaptada para o cinema. Outros dois livros do mesmo autor foram mencionados pelas discentes: *Quem é você Alaska?* e *Cidades de papel*, este último também levado às telas. Adverte-se que somente as meninas ousaram mencionar títulos e escritores.

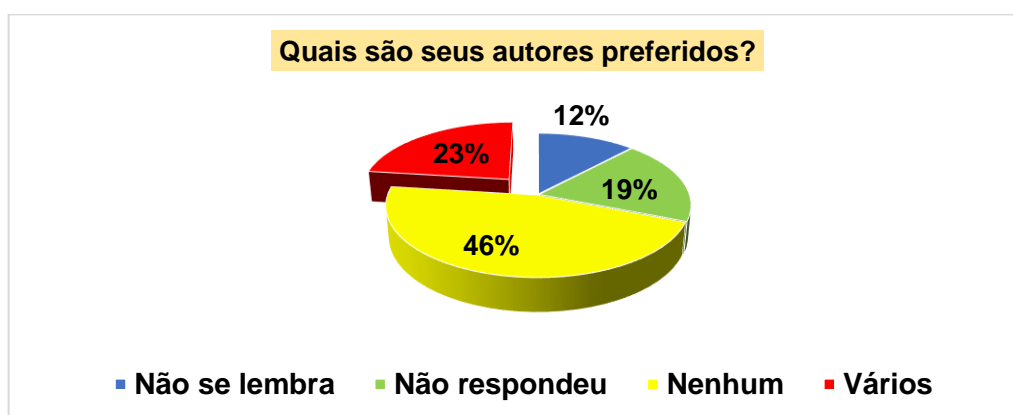
Michèle Petit (2009) revela que o público masculino é resistente às obras literárias com temor de ser rechaçado pelo grupo, sobretudo, rapazes advindos de contextos populares, em que a literatura é vista como algo supérfluo,

os comportamentos de fracasso ou de rejeição à escola, ao conhecimento, à leitura, constituem uma armadura que eles confundem com virilidade, e são reforçados pelo desejo de não serem rechaçados pelo grupo. [...]

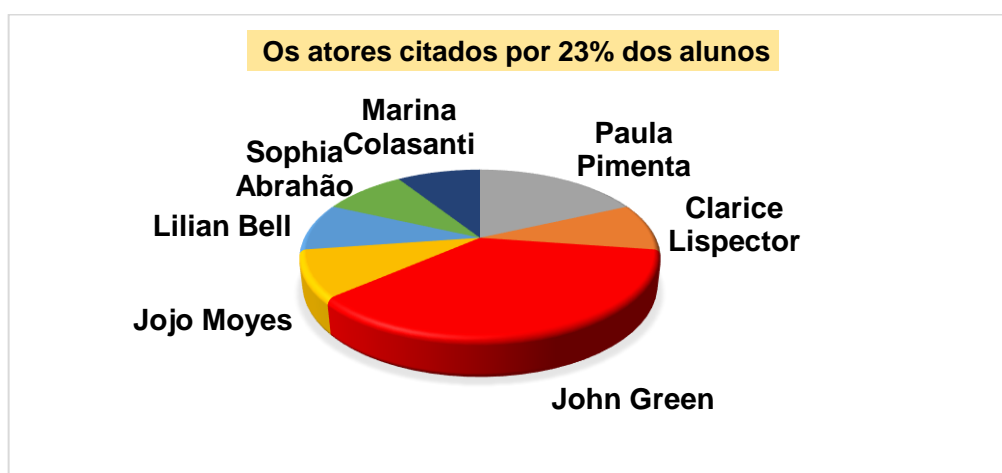
Frequentemente, nos meios populares, o “intelectual” é considerado suspeito; é colocado de lado como um pária, considerado um “puxa-saco”, maricas, traidor de sua classe, de suas origens etc (PETIT, 2009, p. 138).

Quando as educandas foram indagadas sobre quem seriam seus autores preferidos, dos 23% que responderam, novamente, o autor norte-americano foi o mais indicado, seguido de Paula Pimenta e os demais tiveram o mesmo índice. Nomes de autoras renomadas, como Clarice Lispector e Marina Colasanti, foram mencionados por uma aluna. Esta resposta sugere certa tendenciosidade, visto que o conteúdo, estudado em sala de aula, tratava-se de contos, e a professora-pesquisadora havia trabalhado justamente textos dessas duas escritoras. De qualquer forma, espera-se que a jovem estudante tenha realmente vivenciado a experiência literária com textos destas duas expoentes da Literatura Brasileira.

Dentre os discentes, 46% deles confessaram que não têm preferências por autores e 12% não se lembram de nenhum. Os resultados acima analisados podem ser facilmente constatados pelas representações gráficas, respectivamente, Figuras 6 e 7



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 6 – Gráfico de autores preferidos



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 7 – Gráfico de autores mais citados

Em mérito aos resultados acima expostos, Colomer (2007) explica essa situação e preferências de leitura de garotos e garotas do Ensino Fundamental II:

A maioria de suas leituras são parciais e casuais, concentram-se sobretudo em autores e obras não legitimadas, das quais nem sequer se lembra dos nomes e títulos. Não parece ter um conhecimento experimentado sobre as mediações culturais do mundo do livro [...]. Sua capacidade de construir um discurso sobre as obras literárias é elementar, de maneira que, depois de dez ou quatorze anos de cultura escolar lidando com livros, não consegue usar termos específicos para caracterizar suas leituras e preferências. De fato [...] suas preferências se inclinam por obras que exigem pouca concentração (COLOMER, 2007, p. 50-51).

Quadro: Critérios de seleção dos livros dos alunos do 9º A em percentuais

Critérios	%⁵
A capa	15%
O título ou tema	42%
O autor	0%
Os filmes	19%
Os comentários de amigos e/ou colegas	8%
As leituras de trechos de livros realizadas em sala de aula	0%
A indicação dos pais e/ou familiares	4%
A indicação de professores de Língua Portuguesa	8%
A indicação de professores das demais disciplinas	0%
Outros	0%
Não respondeu	4%
TOTAL	100%

Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores

Como é possível perceber no quadro, o critério de seleção de livros, prevalentemente, assinalado pelos alunos, se baseia no título ou tema (42%), seguido de filmes (19%) e capa (15%). Apenas 8% dos entrevistados se orientam por indicações de professores de Língua Portuguesa e 4% seguem sugestões de familiares. Infelizmente, o resultado evidencia que nós, professores de linguagem, não representamos um modelo de leitor para os nossos jovens estudantes. Isto talvez porque absorvemos o discurso social que privilegia leituras “funcionais” em nossas ações pedagógicas em detrimento da leitura literária, conforme os estudos de Colomer (2007).

Tudo indica uma das falácias da educação literária se deposite no fato que muitos professores não se constituem “grandes” leitores, condição *sine qua non* para se ensinar Literatura. Petit (2009, p. 181) advoga que “Para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

⁵ Os valores decimais foram arredondados.

Ainda que de maneira tímida, observa-se um percentual de estudantes que orienta suas leituras pelas indicações de colegas e amigos. Isto revela diálogos de experiência literária entre os pares, fator positivo se pensarmos que muitas conversas desses adolescentes podem se converter sobre livros literários, e especialmente, porque a escola, nesse ínterim, poderia fomentar essas partilhas seja em sala de aula, seja na biblioteca ou em eventos culturais, criando, por exemplo, um círculo de leitura.

Cosson (2014b, p. 139) enfatiza que a criação de uma comunidade de leitores⁶ em sala de aula contribui para a formação leitora, pelo seu caráter formativo, pois proporciona “uma aprendizagem coletiva e colaborativa ao ampliar o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras e do diálogo em torno da obra selecionada [...]”.

A relação entre leitura compartilhada e formação de leitores é reforçada por Colomer (2007, p. 106): “Pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira cada vez mais pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores.”

A formação de círculos de leitura em sala de aula é uma das maneiras de promover o letramento literário na escola, aponta Rildo Cosson (2014b).

Sobre as preferências em ler livros mediante artefatos impressos ou digitais, a maioria dos estudantes (77%) declarou ser indiferente “tanto faz”, ou seja, o gosto literário não é condicionado pelo suporte. Os estudantes declararam que o suporte tecnológico dileto para a leitura de livros não representa ser incisivo, pelo contrário, gostam de ler seja no formato impresso, seja no digital.

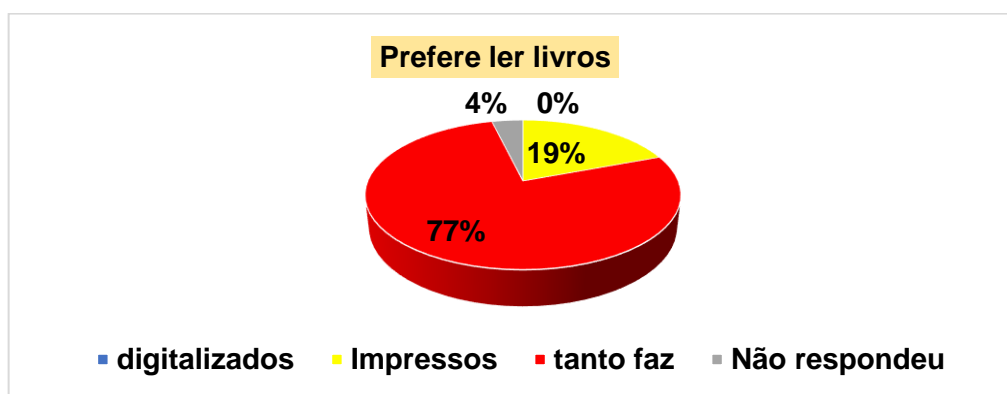
Convém ressaltar que, ao fazer o cruzamento de dados, dentre as leitoras que se declararam mais assíduas, 19% preferem ler livros impressos, provavelmente por terem a sensação de que a leitura em tela requer ativação de outras estratégias leitoras e digitais mais sofisticadas. A esse propósito Hayles (2009, p. 61) elucida que

Para leitores que não programam em mídia computacional, a tentação de ler a tela como página é especialmente sedutora. Embora, naturalmente, eles estejam conscientes de que a tela não é o mesmo que o impresso, as implicações dessa diferença para a interpretação crítica estão longe de ser evidentes.

A pesquisadora norte-americana salienta, entretanto, que a literatura no século XXI é por natureza computacional, visto que todas as obras impressas são arquivos digitais antes de se tornarem livros (HAYLES, 2009).

⁶ “Comunidades de leitores é definida pelos leitores enquanto indivíduos que, reunidos em conjunto, interagem entre si e se identificam em seus interesses e objetivos em torno da leitura, assim como por um repertório que permite a esses indivíduos compartilharem objetos, tradições culturais, regras e modos de ler” (COSSON, 2014b, p. 138).

Os resultados analisados podem ser conferidos pela Figura 8, a saber:



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores

Figura 8 – Gráfico de preferência do suporte de texto literário

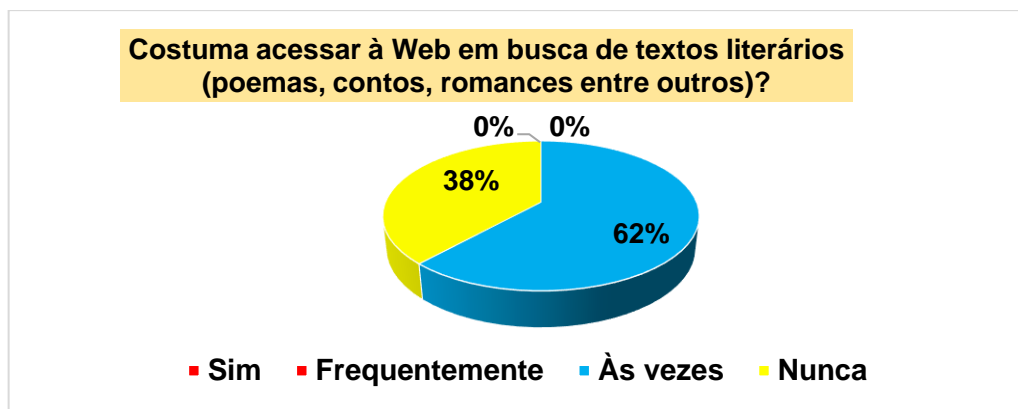
Ao serem indagados sobre o costume de buscar textos literários no ciberespaço, 62% dos participantes responderam que esporadicamente o fazem, por sua vez 38% confessaram que nunca acessam a *Web* para este fim, lamentavelmente. Sabemos que hoje temos bons acervos literários disponibilizados na internet gratuitamente⁷, o que facilitaria o acesso a todos os estudantes munidos de um computador ou *smartphone* e internet.

Contudo, não podemos esquecer que, ao contrário do propagado discurso social e científico, que insiste em reforçar que os sujeitos “Nativos Digitais”⁸ (PALFREY; GASSER, 2011) estejam inteiramente “absorvidos” pelas tecnologias digitais e imersos nos ambientes virtuais, devemos ter em mente que em um país com grandes disparidades sociais e regionais como o Brasil, há ainda muitos excluídos deste processo. Nesta turma, por exemplo, constatamos alguns destes casos. Uma das funções da escola seria, então, a inserção destes discentes no mundo digitalizado.

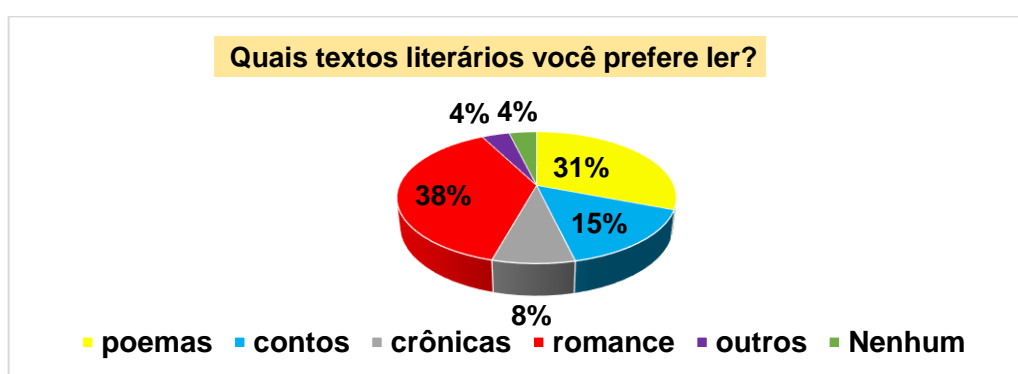
Essas informações podem ser visualizadas na Figura 9:

⁷ O Governo disponibiliza gratuitamente no site “Domínio Público”, <<http://www.dominiopublico.gov.br>>, obras de grandes escritores brasileiros e internacionais, além de outras manifestações culturais.

⁸ “Aqueles que nasceram digitais não se lembram de um mundo em que cartas eram datilografadas e enviadas, muito menos escritas a mão, ou em que as pessoas se reuniam em bailes formais em vez de no *Facebook*. [...] Os Nativos Digitais estão constantemente conectados” (PALFREY; GASSER, 2011, p. 13-14).



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 9 – Gráfico de uso da *Web* para acesso à leitura



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 10 – Gráfico preferência de formas literárias

A Figura 10 mostra que o romance é o gênero ficcional dileto de 38% dos alunos, seguidos de poemas (31%) e contos (15%). Cruzando os dados, apenas meninas citaram o romance, demonstrando que o público feminino se deleita mais em longas narrativas.

Claro que o professor não pode centrar suas ações somente em obras e gêneros que agradam os alunos, absolutamente, não! Colomer (2007, p. 43-44) denuncia:

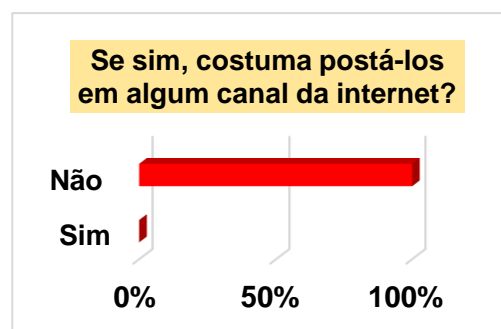
[...] utilizar “o que agrada aos alunos” como critério de seleção escolar parece por demais problemático. [...] A esperança educativa parece depositar-se apenas nos livros, nas leituras que, talvez, pouco a pouco, levarão os jovens em direção a outras leituras mais complexas. Mas sabemos que não se aprende ler livros difíceis lendo apenas livros fáceis.

Ceia (2002, p. 11) compactua com o posicionamento da estudiosa espanhola “A ideia de que em literatura tudo tem que ser muito simples e ajustado ao gosto do estudante é uma falácia estética”. Vincent Jouve (2012, p. 132) corrobora as mesmas ideias “Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal

pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia)”.
Articula-se a esses comentários, as preferências declaradas pelas estudantes por certos exemplares, explícitos na ilustração 5, reportada anteriormente. Nos aspectos relativos à escrita literária, os dados são mais desalentadores. 92% dos discentes afirmaram que não escrevem textos literários de própria autoria e, aqueles que se aventuram na produção criativa, não compartilham seus feitos com ninguém, muito menos os divulgam em meios virtuais. As informações podem ser conferidas nas figuras 11 e 12, respectivamente:



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 11 – Gráfico autoria de textos



Fonte: Dados elaborados pelos pesquisadores
Figura 12 – Gráfico postagem na internet

No letramento literário, a escrita ocupa um lugar relevante. Segundo Paulino e Cosson (2009, p.76),

Não se trata, como argumentos, de formar escritores, mas sim oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se de mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem escrita.

Logo, tanto a leitura quanto a escrita literária são fundamentais para que a apropriação da literatura se efetive no contexto escolar, ambos são procedimentos complementares que se processam mediante a experiência literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados dos dados apresentados neste artigo, percebemos que as práticas literárias dos alunos do 9º A precisam ainda ser fomentadas na escola. Essas práticas constituem-se como desafiadoras para nós, professores de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental II, que nos vemos divididos entre conteúdos linguísticos e literários; que dependendo do contexto educativo em que atuamos, não encontramos respaldo em outros agentes sociais facilitadores deste tão almejado “processo de apropriação da literatura”, como

familiares, bibliotecários, equipe gestora e demais profissionais que poderiam contribuir para a formação do leitor.

Muitas vezes nos encontramos desamparados na nossa faina pedagógica, tentando encontrar caminhos que levem nossos alunos a ampliarem seus repertórios linguísticos e literários. Frequentemente, nos sentimos culpados pelos ínfimos resultados qualitativos e quantitativos conquistados por nossos alunos em exames nacionais como o PISA⁹, SAEB¹⁰ e até mesmo em nossas avaliações internas.

A literatura proporciona uma leitura diferenciada que dá abertura a outros discursos sociais, isto foi comprovado por muitos pesquisadores citados neste estudo. A escrita criativa oriunda da experiência literária delega aos estudantes uma função de autor, em que entram em jogo aspectos linguísticos e estéticos – a própria subjetividade. Não podemos eximir nossos alunos deste direito: o “Direito à Literatura”, que não pode ser outorgado a uma minoria elitizada, mas precisa ser estendida a todos, como preconiza Candido (2011).

Diante desse cenário e sem pretensões de inferir generalizações a outros contextos educativos, depreende-se que um dos caminhos apontados para a formação do leitor, função da escola, é o letramento literário, no qual o professor exerce um papel altamente relevante, estendendo-se muito além dos muros escolares. Seu papel não visa apenas promover o simples contágio do aluno por obras de ficção, mas favorecer construções de sentido significativas e criar comunidades interpretativas na sala de aula, as quais se repercutem e acompanham o sujeito-leitor por toda a vida, conforme as explanações aqui apresentadas.

LITERARY PRACTICES EVIDENCED IN STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL II: ANALYSIS AND REFLECTIONS FOR LITERARY LITERACY AT SCHOOL

ABSTRACT: This article aims to present the results of the qualitative exploratory research regarding the analysis of the literary practices evidenced in Elementary School students, from Jorge Amado State School, located in the Sinop-MT. The idea came from the following

⁹ “*Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países”. Informação disponível no *site* do Instituto de Estudos Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, ente responsável pela coordenação do exame no Brasil: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>.

¹⁰ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado”. Informação obtida no *site* do Governo Federal, pelo *link*: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>.

questions: Which literary books are part of the repertoire of the students? What are the criteria they use for reading a particular book? What is the role of the school and the role of the teacher in this process of appropriation of literature in the educational area? In this perspective, the selected theoretical contribution is anchored in the postulates of literary literacy (COSSON, 2014a, 2014b), of literary reading in school (COLOMER, 2007), in academic explanations involving young readers people (PETIT, 2009) and other approaches. The results showed that the majority of the students reads literary books sporadically (46%); 19% stated that they never interested in reading literary works, practically all male students; 19% indicated that they did not remember the books they read and 12% preferred to abstain, leaving the question blank. The majority, around 42%, demonstrated that the title or theme was the privileged criterion for the selection of the book. Teachers were indicated as the most important reading promoters (61, 5%), relevant index, because it leaves clues about the teaching work, which is still incipient as to the promotion of literary reading practices in the school. a great challenge to be achieved. In the aspects related to textual production, the values warn almost 100% of the group is not interested in literary writing. Given this scenery and without pretensions to infer generalizations to other school contexts, it appears that literary literacy, which seeks to guarantee “the right to literature” (CANDIDO, 2011), needs to be fostered in the pedagogical space at the risk of not forming readers.

Keywords: Literature; literary literacy; reading; teaching.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CEIA, Carlos. *O que é ser professor de Literatura?* Lisboa: Edições Colibri, 2002.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces- o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 51-74.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto; 2014b.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. (Trad. Luciana Lhullier e Ricardo Moura). São Paulo: Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Tradução Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015b.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T.M.K. (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PALFREY, John; GASSER, Urs. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Grupo A, 2011.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. 2 ed. São Paulo Editora 34, 2009.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. *Letramentos: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para sala de aula. In: UNESP. *Conteúdo e didática de alfabetização*, 2011, p. 101-107. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso abril 2017.

Recebido em: 31 de janeiro de 2018.

Aprovado em: 15 de fevereiro de 2018.