

A literatura nas aulas de Língua Portuguesa: análise de uma proposta para a formação do leitor literário no contexto escolar

Literature in the portuguese language classes: analysis of a proposal for the formation of the literary reader in the school context

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida  

daynekellyalmeida@gmail.com

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Cleudene de Oliveira Aragão  

cleudene.aragao@uece.br

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

Resumo

O espaço destinado ao ensino da literatura é assegurado nos documentos oficiais norteadores, dentre eles o Documento Curricular Referencial do Ceará, DCRC (2019). Esse espaço, porém, não garante um ensino adequado para a formação do leitor literário no contexto escolar. O presente trabalho apresenta um recorte da dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – POSLA/UECE – em que nos propusemos a analisar como atividades de leitura literária do gênero textual diário (inspiradas na sequência básica de Cosson) poderiam contribuir no processo de letramento literário e para a inserção em uma comunidade de leitores de alunos de 8º ano de uma escola pública do município de Fortaleza. Acerca da fundamentação teórica, refletimos sobre o conceito do letramento ideológico proposto por Street (2014) e do letramento literário de Cosson (2019, 2020a; 2020b) e suas implicações para o ensino da leitura literária no contexto escolar. No que diz respeito aos procedimentos metodológicos adotados em nosso trabalho, classificamos nossa pesquisa como inspirada na pesquisa-ação. Com a sistematização das atividades de leitura literária propostas na pesquisa, possibilitou-se o fortalecimento do letramento literário do grupo, resultando, assim, em uma comunidade de leitores mais engajada nas interações de leitura em grupo dentro e fora da escola.

Palavras-chave

Letramento. Letramento Literário. Escolarização da Literatura.

Abstract

The space designated for teaching literature is ensured in official guiding documents, including the DCRC (2019). However, this space does not guarantee adequate instruction for the formation of literary readers in the school context. This work presents an excerpt from the dissertation submitted to the Postgraduate Program in Applied Linguistics at the Universidade Estadual do Ceará (State University of Ceará)

Linguagem em Foco


Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 15/08/2024

Aprovação do trabalho: 25/02/2025

Publicação do trabalho: 30/09/2025

 10.46230/lef.v17i1.13769

COMO CITAR

ALMEIDA, D. K. R. S.; ARAGÃO, C. de O. A literatura nas aulas de Língua Portuguesa: análise de uma proposta para a formação do leitor literário no contexto escolar. **Revista Linguagem em Foco**, v.17, n.1, 2025. p. 55-20. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagem-memfoco/article/view/13769>.

Distribuído sob



Verificado com

Plagius
Detector de Plágio

– POSLA/UECE – in which we aimed to analyze how literary reading activities of the diary textual genre (inspired by Cosson's basic sequence) could contribute to the process of literary literacy and the integration of 8th-grade students from a public school in Fortaleza into a community of readers. Regarding the theoretical foundation, we reflect on the concept of ideological literacy proposed by Street (2014) and Cosson's literary literacy (2019, 2020a; 2020b) and their implications for teaching literary reading in the school context. As for the methodological procedures adopted in our work, we classify our research as inspired by action research. With the systematization of the literary reading activities proposed in the research, the strengthening of the group's literary literacy was made possible, resulting in a community of readers more engaged in group reading interactions inside and outside the school.

Keywords

Literacy. Literary Literacy. Literature Education.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte da dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará – POSLA/UECE – no primeiro semestre de 2024 e apresenta como objetivo geral analisar como atividades de leitura literária do gênero textual diário (inspiradas na sequência básica de Cosson) poderiam contribuir no processo de letramento literário e para a inserção em uma comunidade de leitores de alunos de 8º ano de uma escola pública de Fortaleza.

A leitura literária ocupa um espaço significativo nas orientações contidas nos documentos oficiais norteadores, dentre eles o DCRC (Ceará, 2019), destacando-se sempre as habilidades de leitura que contemplem a formação de um leitor crítico e protagonista que possa atuar na sociedade na qual vive. Essa presença nos documentos, porém, não garante um ensino adequado da literatura, pois mesmo com pesquisas apontando para um ensino de literatura que contemple a vivência do texto literário em sala de aula, ainda é muito comum encontrarmos manuais didáticos que exploram o texto literário apenas como pretexto para o ensino das regras gramaticais da norma culta, por exemplo. Nessa perspectiva, buscamos analisar um caminho que proporcione uma adequada escolarização da literatura. Nossa proposta está inspirada na sequência básica do letramento literário proposta por Cosson (2019), pois comungamos com a ideia de que é importante “que seja promovida a apropriação literária, isto é, o letramento como um modo específico de identificar, ler e produzir textos literários na escola” (Cosson, 2020b, p. 193).

O gênero textual diário é um texto bastante recorrente nos livros didáticos adotados nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Durante o ano de 2023, o livro didático da turma do 8º ano participante

da presente pesquisa trazia um estudo do livro “O diário de Anne Frank”. Nossa pesquisa buscou, assim, uma ampliação do estudo do gênero textual diário para outros títulos, além do diário presente no livro didático e com foco na formação do leitor literário no contexto escolar dos Anos Finais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Fortaleza.

Nosso artigo está organizado nas seguintes seções: Introdução; Fundamentação Teórica, em que abordaremos os conceitos de letramento ideológico, letramento literário e suas contribuições para o ensino da leitura no contexto escolar; Metodologia e Desenvolvimento, para apresentarmos nossas escolhas metodológicas, bem como nossas análises e, por fim, traremos nossas Considerações Finais para apresentar os resultados da pesquisa.

1 Fundamentação Teórica

1.1 Letramento e o ensino da leitura na escola

Para a reflexão que nos propusemos a levantar no presente trabalho, adotamos a concepção de letramento proposta por Street (2014) no modelo ideológico de letramento. Nessa dimensão do letramento, os processos que envolvem leitura e escrita passam a ser vistos como práticas sociais. Nessa perspectiva, Street (2014) contribuiu bastante para que o termo letramento passasse a ser enxergado no plural: letramentos. Segundo o autor, a visão tradicional de reduzir um fenômeno complexo que ocorre em múltiplos tipos e variadas situações a apenas um uso, no caso o escolar, deixava uma lacuna muito grande. Nesse sentido, o pesquisador chegou à conclusão de que a escola tradicional fazia uso do modelo autônomo de letramento e agia como se a língua fosse neutra. Para o autor, essa “neutralização e objetificação da língua disfarçam seu caráter social e ideológico” (Street, 2014, p. 114). No Brasil, destacamos as pesquisas de Freire (2011) que contribuíram significativamente para a discussão do tema ao reconhecer que “a educação reproduz a ideologia dominante” e também quando reconhece a “(...) inviabilidade de uma educação neutra” (Freire, 2011, p. 36). Esses estudos e reflexões, dentre outros, contribuíram significativamente para o ensino da leitura no Brasil, pois foram adotados nos pressupostos teóricos de documentos norteadores oficiais como o DCRC (2019) e, a partir daí, incorporados em manuais didáticos utilizados em sala de aula.

Nesse contexto, compreendemos a leitura como “um processo subjetivo: Compreendemos o código e sabemos contextualizá-lo para dar a ele uma signi-

ficação, transformando-o em experiência – estamos no âmbito da interpretação, da apropriação do saber” (Versiani, 2012, p. 23). Esse processo deve ser mediado na escola por um professor que proporcione ações pedagógicas capazes de fomentar o contato e a vivência com os variados textos que circulam na comunidade escolar na qual seus educandos estão inseridos, pois acreditamos, a partir da assertiva de Kleiman (2007) que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” (Kleiman, 2007, p. 4). Nesse modelo de ensino, compreendemos o leitor como aquele que consegue decodificar o texto, mas que também faz, a partir de suas experiências individuais e coletivas, uma reflexão da realidade que o rodeia. Acrescentamos, ainda, que sendo a sociedade um espaço plural, com um público diversificado e heterogêneo, as atividades de leitura propostas no espaço escolar devem contemplar um público também diversificado e heterogêneo. Dentre as inúmeras possibilidades de propostas de leitura no contexto escolar, debruçamo-nos na leitura literária.

Na próxima seção, explanaremos sobre o processo de letramento literário no contexto escolar e apontaremos como proceder para trabalhar a leitura literária de maneira adequada no contexto escolar.

1.2 Letramento literário e a leitura literária no contexto escolar

Compreendemos o letramento literário como um processo que “não começa, nem termina na escola” (Cosson, 2020b, p. 172), porém, a escola pode contribuir de maneira significativa na formação do leitor literário, desde que garanta um espaço próprio e condições adequadas para que essa formação se efetive. O letramento literário consiste no processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Para que esse processo ocorra de maneira adequada na escola, torna-se imprescindível o contato do aluno com o texto literário. O processo deve iniciar com o manuseio do texto literário e terminar com o compartilhamento dessa experiência, como nos diz Cosson (2020b): “são o manuseio e o compartilhamento que levam ao desenvolvimento da competência de experienciar a linguagem literária enquanto linguagem literária” (Cosson, 2020b, p. 185). O manuseio do texto literário proporciona o que Cosson (2019) chamou de aprendizagem da literatura, que “consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra”. Essa experiência, construída na sala de aula, levará à construção de uma comunidade de leitores.

Entende-se a comunidade definida a partir dos:

Leitores enquanto indivíduos que, reunidos em um 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, 2020a, p. 138).

Novais (2023) também alerta para a importância do fortalecimento da comunidade de leitores no processo de formação do leitor literário:

Ao participar da comunidade de leitores, compartilhando e estabelecendo trocas e impressões, sugerindo e se colocando aberto para eventuais colaborações, o leitor se vê pertencente a um processo solidário de construção de sentidos. (...) O processo interativo como um todo atua fortemente no favorecimento do letramento literário (Novais, 2023, p. 62).

Sendo assim, uma das premissas defendidas na presente pesquisa é que o leitor possa experienciar o texto literário a partir do contato e da leitura do texto sem intermediários. E que essa experiência possa ser compartilhada em grupo. O encontro do leitor com o texto foi proporcionado por nós em dois momentos de leitura na presente pesquisa: leitura silenciosa, individual; e leitura compartilhada, coletiva. Juntas, leitura silenciosa e leitura compartilhada contribuíram para o encontro do leitor com o texto, ampliando e fortalecendo sua experiência enquanto leitor.

A dimensão individual e coletiva da leitura literária na escola foi tratada por Rezende (2013) em seu texto “O ensino de literatura e a leitura literária”, no qual a autora defende que é possível escolarizar adequadamente a leitura literária, desde que sejam respeitadas, nas referidas dimensões, as estratégias de ensino adequadas, dentre elas o contato com o texto literário, evitando-se, assim, textos fragmentados ou atividades que se resumem, exclusivamente, a responder questionários. Colomer (2007) considera importantes as dimensões individual e coletiva da leitura quando afirma que: “Compartilhar a leitura significa socializá-la, ou seja, estabelecer um caminho a partir da recepção individual até a recepção no sentido de uma comunidade cultural que a interpreta e avalia” (Colomer, 2007, p. 147).

Outro ponto que merece destaque em nossa proposta é o papel do professor durante todo o processo, que nessa perspectiva é considerado um mediador de leitura, de modo que a ele cabe “construir com seus pares imediatos

e com seus alunos, com sua comunidade de leitores no ambiente da escola o corpus de textos e práticas de leitura e escrita que responderão pela formação do leitor literário” (Cosson, 2020b, p. 177). Compreendemos como mediação “uma espécie de agenciamento, correlacionando textos, propósitos de leitura, gostos e práticas culturais diversas” (Novais, 2023, p. 59). Ao estudante cabe o papel de aluno ativo e colaborativo que deve figurar como “protagonista da sua formação, tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário” (Cosson, 2020b, p. 191).

Para a efetivação do leitor literário na escola, Cosson (2019) sistematizou uma sequência básica dividida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência básica pode ser compreendida como uma proposta metodológica que contemple cada uma das etapas do processo de formação do leitor literário no contexto escolar: a motivação é o momento inicial de todo o processo e consiste na preparação do aluno para adentrar no texto literário; a introdução, por sua vez, virá logo após a motivação. Nesta etapa, o professor realizará a apresentação do autor e da obra para “permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva” (Cosson, 2019, p. 61). Durante a etapa da introdução é importante apresentar a obra, levando os alunos a uma biblioteca ou expondo o livro em sala de aula. Nesta apresentação, pode-se realizar a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que possam ajudar na apresentação da obra. Juntas, motivação e introdução não devem se estender por muito tempo na sequência básica. A etapa da leitura deve oportunizar ao leitor o contato com o texto literário. O professor deverá propor um protocolo de acompanhamento. A leitura pode ocorrer com uma conversa com a turma sobre o andamento da história ou com atividades mais específicas que devem ser acordadas com o grupo. Por fim, a interpretação é a etapa final da sequência básica. As atividades de interpretação devem ter como princípio a externalização, ou seja, o registro da leitura, que pode ser feito por meio de dramatizações, resenhas, diários etc. É nesse momento final do compartilhamento dos registros da obra literária que os alunos se reconhecem enquanto grupo, fortalecendo, assim, a comunidade de leitores.

Alertamos, porém, que a sequência básica aqui proposta não deve ser compreendida como um modelo rígido a ser seguido, mas tão somente como um caminho que pode ser adaptado de acordo com a necessidade da turma. Cabendo ao professor mediador realizar as possíveis adaptações para que os ob-

jetivos do grupo sejam alcançados.

2 Metodologia

Do ponto de vista da natureza, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada. Para Paiva (2019), “a pesquisa em linguística aplicada (...) busca compreender a realidade”. Ainda segundo a autora, “a pesquisa aplicada também tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver processos e tecnologias” (Paiva, 2019, p. 11). Buscamos, portanto, desde a compreensão de como o ensino de literatura ocorre no contexto de ensino de uma escola pública municipal de Fortaleza, até a proposição de atividades de leitura literária que propiciem o tratamento didático adequado do texto literário no contexto escolar.

Em relação à abordagem, nossa pesquisa é de caráter qualitativo. Para Creswell (2009), a pesquisa qualitativa tem por objetivo a compreensão profunda e detalhada da perspectiva dos participantes sobre um determinado assunto ou fenômeno. Quanto aos objetivos, nossa pesquisa é explicativa que, conforme Gil (2008) tem como preocupação central “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (Gil, 2008, p. 28).

Quanto aos procedimentos éticos, seguimos os seguintes protocolos: apresentação do projeto de pesquisa para o núcleo gestor da escola; submissão do projeto ao Comitê de Ética na Pesquisa da UECE; solicitação de autorização para a realização da pesquisa na unidade escolar junto à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e, por fim, reunião com a comunidade escolar para apresentação e formalização dos objetivos de pesquisa e com convite para a participação da turma. Somente após todos esses protocolos citados, demos início às atividades de leitura literária em sala de aula.

No que diz respeito aos procedimentos adotados, classificamos nossa pesquisa como inspirada na pesquisa-ação, pois comungamos com Paiva (2019) com relação ao fato de que “a pesquisa-ação se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto” (Paiva, 2019, p. 72). Em nosso caso, inserimo-nos diretamente no contexto de pesquisa, pois pertencemos ao quadro efetivo de professores do município de Fortaleza, lotada na turma do 8º ano A, manhã, que contribuiu de maneira ativa e protagonista na pesquisa aqui apresentada.

Dividimos os procedimentos metodológicos em três etapas, a saber: realização do grupo focal inicial, inserção da proposta metodológica das atividades

de leitura literária e, por fim, o grupo focal final, conforme apresentamos no quadro a seguir:

Os instrumentos utilizados para as análises foram: os roteiros de grupo

Quadro 01 – Etapas da pesquisa

Etapas	Ações realizadas	Período
Etapa 01	Grupo focal inicial	07/08/2023
Etapa 02	Inserção da proposta metodológica das atividades de leitura literária e aplicação de questionários após cada interação com a turma.	Entre os dias 10/08/2023 e 15/09/2023
Etapa 03	Grupo focal final	22/09/2023

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

focal realizados antes e depois das atividades de leitura literária, os questionários de sondagem das atividades de leitura literária e os registros das observações feitas por meio do diário de campo da pesquisadora. Esses instrumentos oportunizaram traçar um perfil inicial e final dos participantes, bem como compreender de que maneira eles vivenciaram cada uma das atividades propostas no desenvolvimento da pesquisa. Detalharemos cada uma dessas etapas na seção abaixo.

3 Desenvolvimento

3.1 Apresentação e análise do grupo focal inicial

O grupo focal inicial ocorreu antes das interações para a realização das atividades de leitura literária e apresentou como objetivo sondar os participantes sobre seus gostos de leitura, bem como quais hábitos leitores eles realizavam dentro e fora da escola e o que eles compreendiam sobre fazer parte de uma comunidade de leitores. Para isso, elaboramos seis perguntas para nortear nossa conversa inicial com o grupo: 1ª) O que você costuma ler na escola? E fora dela, quais suas leituras favoritas? 2ª) Você se considera um bom leitor? Por quê? 3ª) Você costuma ler livros de diário de ficção? Quais diários você já leu? 4ª) E quais

diários de ficção você gostaria de ler? 5ª) Você se considera parte/membro de uma comunidade de leitores em sua sala de aula? E 6ª) O que você acha necessário para a construção dessa comunidade de leitores em sala de aula?

No primeiro encontro, contamos com um total de trinta alunos(as). O grupo foi dividido em três subgrupos focais iniciais: o primeiro com onze, o segundo com dez e o terceiro grupo com nove alunos. Cada subgrupo contou com trinta minutos para expor suas respostas, que foram gravadas em áudio para registro e análise. O primeiro encontro nos permitiu uma maior aproximação com o grupo de participantes da pesquisa, pois acreditamos, conforme Macedo (2021) que:

O professor precisa conhecer as experiências de leitura da turma. Isso implica uma relação mais dialógica entre professor e alunos, para que eles possam se sentir estimulados a relatar suas leituras, numa relação de confiança, formação, cooperação e reciprocidade (Macedo, 2021, p. 55).

A audição e a análise das respostas dadas ao questionário inicial revelaram um grupo que encontra na escola o ambiente propício e favorável para despertar o gosto pela leitura. Os textos lidos por eles são, em sua grande maioria, os indicados pelos professores das disciplinas escolares. A respeito dos que costumam ler alguma coisa fora da escola, o interesse recai sobre romances, mangás e HQs.

O gênero textual diário é conhecido por uma minoria entre os gêneros lidos pelo grupo pesquisado. Esse gênero textual figura recorrentemente nos manuais didáticos de 8º ano. Durante o desenvolvimento das atividades de leitura literária, utilizamos, além do manual didático da turma, os acervos da biblioteca escolar e da professora-pesquisadora. O gênero textual diário de ficção:

“É um texto literário que não tem um compromisso com a realidade. Logo, existe um personagem-narrador que faz um registro de situações do dia a dia, anotando suas impressões sobre os fatos e seus sentimentos perante as situações. Gênero público, formal ou informal” (Lisboa, 2016, p. 46).

Acerca da percepção de se considerar um bom leitor, a maioria respondeu que não, pois não lia com frequência ou não costumava ler em público, sendo esses os critérios apontados pelo grupo para caracterizar um bom leitor. O grupo também não se considera parte integrante de uma comunidade de leitores porque não lê muito, não participa de atividades de leitura ou porque não tem livros. Uma vez traçado o perfil inicial do grupo de participantes da pesquisa, passamos à apresentação e análise de nossa proposta metodológica.

3.2 Apresentação e análise da proposta metodológica de atividades de leitura literária

Realizamos um total de dez encontros de 2h/a para desenvolver nossa proposta metodológica. Os encontros aconteceram na sala de aula regular durante as aulas de Língua Portuguesa na turma do 8º ano A, manhã, no ano letivo de 2023. Participaram da pesquisa os alunos devidamente matriculados na turma do 8º ano do turno manhã de uma escola pública, localizada no município de Fortaleza e que estavam frequentando regularmente as aulas durante o ano letivo de 2023.

Para análise dos dados, porém, seguimos os critérios de inclusão previamente estabelecidos na metodologia: assinatura do TALE, autorização do responsável com assinatura do TCLE, participação mínima em sete dos dez encontros para a realização das atividades de leitura literária e a participação nos grupos focais inicial e final. Ao final, contamos com 24 participantes que foram identificados pela letra P, seguida da numeração de 01 a 24, preservando, assim, a identidade dos participantes, conforme acordado no TALE e TCLE.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos sistematizar as atividades conforme orienta Cosson (2019):

É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos (Cosson, 2019, p. 46).

Para contemplar os objetivos estabelecidos na pesquisa, inspiramo-nos na sequência básica de Cosson (2019), que aponta um percurso metodológico estruturado do seguinte modo: motivação, introdução, leitura e interpretação. As atividades foram elaboradas a partir do estudo do gênero textual diário, e para a realização das atividades, selecionamos quatro títulos.

Inicialmente, adotamos a obra “Diário de um Banana”, de Jeff Kinney, para as duas primeiras atividades de leitura. A obra é conhecida por muitos alunos do Ensino Fundamental e é bem aceita por esse público específico por trazer o dia a dia de um adolescente em idade escolar, utilizando uma linguagem simples e descontraída. Os relatos contidos no livro “Diário de um banana” se alternam entre as ações vividas pelo adolescente em casa e em uma escola de Ensino Fundamental. Partimos, assim, de um texto já conhecido para depois introduzirmos

outros títulos e abrangermos novos temas e propostas de discussão com o grupo.

O segundo livro adotado para a sequência de atividades propostas foi “Diário de Pilar em Machu Picchu”, de Flávia Lins e Silva, que narra de maneira divertida e cheia de aventuras as viagens de Pilar (uma adolescente simpática e muito criativa), Samba (seu gato de estimação) e Breno (seu “mais-do-que-amigo”) que embarcam na aventura por meio de uma rede mágica.

Para o quinto e o sexto encontro adotamos o livro “O diário de Anne Frank”, obra consagrada no espaço escolar e bastante presente nos manuais didáticos destinados ao 8º ano do Ensino Fundamental. O livro “O diário de Anne Frank” possui valor histórico e traz a rotina de uma adolescente judia que foi obrigada a viver escondida com sua família durante os anos de ocupação nazista na Europa, no período da Segunda Guerra Mundial.

Por fim, a quarta e última obra adotada para as atividades de leitura literária foi o livro “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. O texto registra a rotina de uma mãe que cata lixo para sua sobrevivência e de seus filhos.

As atividades propostas pela professora/pesquisadora, os títulos selecionados, além das temáticas selecionadas para o desenvolvimento de nossa proposta metodológica foram bem aceitos pelo público participante da pesquisa, que se envolveu nas discussões e na elaboração das atividades.

A seguir, apresentamos um quadro com os títulos trabalhados a cada dia de interação e a temática escolhida.

Quadro 02 – Proposta das atividades de leitura literária

Atividade	Planejamento	Carga horária
Atividade 01	“Diário de um Banana”, de Jeff Kinney. Temática: família.	2h/a
Atividade 02	“Diário de um Banana”, de Jeff Kinney. Temática: histórias de terror.	2h/a
Atividade 03	“Diário de Pilar em Machu Picchu”, de Flávia Lins e Silva. Temática: viagens.	2h/a
Atividade 04	“Diário de Pilar em Machu Picchu”, de Flávia Lins e Silva. Temática: bichos de estimação.	2h/a
Atividade 05	“O diário de Anne Frank”. Temática: adolescência.	2h/a
Atividade 06	“O diário de Anne Frank”. Temática: profissões.	2h/a
Atividade 07	“Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Temática: o lugar onde moro.	2h/a
Atividade 08	“Quarto de despejo: diário de uma favelada”, de Carolina Maria de Jesus. Temática: reflexões sobre o lugar onde moro.	2h/a
Atividade 09	Título escolhido pelos participantes da pesquisa: “O diário de Anne Frank”. Temática: adolescência.	2h/a
Atividade 10	Culminância com roda de conversa e socialização das experiências vividas pelo grupo por meio de questionários e relatos.	2h/a
Total de dez atividades	Carga horária total:	20h/a

Fonte: elaborado pela autora, com inspiração em pesquisas do GPLEER, 2023.

Cada atividade de leitura literária seguia o percurso metodológico da sequência básica de Cosson (2019). A etapa da leitura era sempre dividida em dois momentos: individual e coletiva, possibilitando a experiência do contato com o texto literário e o seu compartilhamento de leitura com os demais integrantes do grupo. A etapa da leitura garantia, assim, a “aprendizagem da literatura” (Cosson, 2019, p. 47).

Após cada uma das interações, aplicávamos um questionário com quatro ou cinco questões para saber como as atividades de leitura ajudavam ou não os participantes em seu desenvolvimento durante o processo de formação. As perguntas eram embasadas no seguinte modelo: 1ª) Hoje realizamos a leitura do livro “Diário de Pilar em Machu Picchu”. Você conhecia esse livro? 2ª) Você gostou da leitura do “Diário de Pilar em Machu Picchu”? Quais pontos positivos da aula de hoje você destacaria? 3ª) E quais pontos você destacaria como negativos em aulas de leitura como essa para que não aconteça mais? 4ª) As atividades realizadas hoje ajudaram você a compreender melhor a leitura? E 5ª) E o que você achou da sua participação durante a atividade? Você conseguiu interagir com o grupo? As respostas dos participantes eram analisadas e contribuíam para tomadas de decisões para as interações seguintes. Os questionários aplicados após as interações permitiram compreender a percepção dos participantes e sua atuação nas atividades propostas.

Ao longo das atividades foi possível perceber a mudança no comportamento leitor do nosso público de leitores no contexto pesquisado. Destacamos, principalmente, a participação no momento da leitura coletiva, em que os participantes eram convidados a dar sua opinião sobre os assuntos lidos. Vejamos alguns exemplos de respostas dadas pelos participantes para a 4ª) questão do questionário N° 08 (E o que você achou da sua participação durante a atividade? Você conseguiu interagir com seus colegas?):

- **P06** – “Sim, dando opinião”
- **P10** – “Sim, eu li com meus amigos”
- **P11** – “Sim, conversei muito com meus colegas”
- **P18** – “Sim, eu e P09 tivemos muita ideia”
- **P20** – “Sim, consegui dar uma opinião”
- **P24** – “Sim, tô gostando, tô querendo ler mais, tô pensando mais nas coisas”

As respostas evidenciaram que os participantes conseguiram interagir entre si acerca do compartilhamento das leituras realizadas em sala, seja lendo o texto no momento da leitura compartilhada (P10), seja dando sua opinião (P06 e P20) ou interagindo com os colegas (P11 e P18). P24 destacou que está, inclusive, querendo ler mais e “pensando mais nas coisas”. Acreditamos que P24 refere-se a poder refletir e dar sua opinião sobre diversos assuntos, pois ao longo das interações estimulamos o grupo a ler e a compartilhar suas experiências de leitura, além de trazer para a roda de conversa os variados temas abordados nas aulas.

3.3 Apresentação e análise do grupo focal final

O grupo focal final aconteceu após os dez encontros com os participantes da pesquisa. Mantivemos a mesma organização em três subgrupos e no dia programado compareceram vinte e quatro alunos. Apresentamos cinco perguntas para saber como eles avaliaram as leituras do gênero textual diário e como cada um analisava sua experiência de leitura ao longo das dez interações: 1ª) Você gostou das leituras do diário de ficção? Qual diário mais lhe chamou a atenção? Por quê? 2ª) Das atividades realizadas em sala, qual você destacaria como a melhor, mais interessante? Por quê? 3ª) Como você analisa a sua participação nas atividades de leitura? Você conseguiu participar e interagir com seus colegas? Fale um pouco dessa experiência, como se sentiu? 4ª) Você acha que as atividades de leitura conseguiram construir/fortalecer uma comunidade de leitores em sala de aula? E 5ª) Que outras atividades você destacaria como importantes/necessárias para a construção/fortalecimento de uma comunidade de leitores em sala de aula?

Após as atividades de leitura literária experienciadas pela turma ao longo de dez encontros, o gênero diário tornou-se conhecido pelo grupo. A partir dos relatos dos participantes constatamos que conhecer o gênero textual, realizar a aprendizagem da literatura e poder compartilhar suas percepções de leitura foram experiências satisfatórias para eles, permitindo uma maior aproximação da literatura. Muitos participantes relataram também melhoria no seu desempenho como leitor, maior interesse pela leitura, maior participação nas atividades e mais confiança para ler em grupo, como exemplificamos a seguir com algumas das respostas dadas à questão 4ª) do roteiro do grupo focal final (Você acha que as atividades de leitura conseguiram construir/fortalecer uma comunidade de leitores em sala de aula?):

- **P18** – “Eu acho que ajudou porque a gente começou a se interessar mais por ler e mesmo fora das aulas a gente fica indicando livros uns pros outros”
- **P22** – “Eu achei que fortaleceu bastante, assim por conta que alguns alunos se abriu mais com esse projeto. Alguns alunos chegou a interagir. Coisa que eles não fazia antes. Aí eu achei que isso foi muito importante. Um conforto a mais para eles”
- **P23** – “Por mim sim, ajudou a compreender bastante. Várias pessoas começaram a ler e foram ajudando as outras pra perderem a vergonha também”

A proposta metodológica, a escolha do gênero textual e as temáticas abordadas ao longo dos encontros de interação proporcionaram um bom envolvimento do grupo nas atividades propostas. Muitos participantes apontaram como fatores importantes para o seu envolvimento com as atividades a sua identificação com o texto, que lhe proporcionou refletir sobre acontecimentos de sua vida e, conseqüentemente, um encorajamento para expressarem suas opiniões para o grupo de participantes da pesquisa. Essa participação e o compartilhamento de experiências em grupo contribuíram para o fortalecimento da comunidade de leitores da turma pesquisada, que passou a interessar-se mais a conversar sobre suas leituras dentro e fora da escola, como pudemos constatar em seus últimos relatos nos questionários e pelo grupo focal final.

Considerações finais

Buscamos, no presente trabalho, analisar como atividades de leitura literária do gênero textual diário (inspiradas na sequência básica de Cosson) poderiam contribuir no processo de letramento literário e na inserção em uma comunidade de leitores de alunos de 8º ano de uma escola pública de Fortaleza.

Ancoramos nossa discussão teórica na concepção de letramento ideológico proposto por Street (2014) e do letramento literário apresentado por Cosson (2019) e suas implicações para o ensino de leitura no contexto escolar. Para a compreensão do processo de formação do leitor literário na escola, amparamo-nos nos conceitos e reflexões propostos por Cosson (2019; 2020a e 2020b). Nessa perspectiva, buscamos analisar os caminhos possíveis que buscassem proporcionar uma adequada escolarização da literatura no contexto em estudo.

Adotamos uma pesquisa com caráter qualitativo e procedimentos inspira-

dos na pesquisa-ação. Os instrumentos utilizados contribuíram adequadamente para alcançarmos os objetivos traçados.

A proposta pedagógica analisada permitiu aos participantes vivenciarem a experiência da leitura do texto literário, bem como o compartilhamento dessa experiência com os demais participantes da pesquisa.

A sistematização das atividades, aliada à escolha do texto, bem como as temáticas exploradas em cada uma das interações propostas ao longo da pesquisa, contribuíram para fomentar o letramento literário do público pesquisado.

Por fim, sugerimos que novas pesquisas com a mesma temática possam ser desenvolvidas nas escolas brasileiras com o intuito de produzir reflexões e propor caminhos que contribuam efetivamente para mudanças no cenário educacional brasileiro.

Referências

- CEARÁ. Secretaria do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2020a.
- COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020b.
- CRESWELL, Jonh W. **Research design**: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 3 ed. California: Sage, 2009.
- FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. 6 ed. Jandira, SP: Principis, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 1 ed. São Paulo: Ática, 2020.
- KINNEY, Jeff. **Diário de um banana**. Tradução Antônio de Macedo Soares. 2 ed. São Paulo: Vergara & Riba Editoras, 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. DOI <https://doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242#:~:text=Este%20trabalho%20discute%20a%20relev%C3%A2ncia%20do>. Acesso em: 02 jan. 2024.

LISBOA, Márcia Ferreira. **O diário de leitura no ensino fundamental**: um incentivo ao letramento literário. 2016. 129 f. Dissertação. (Programa de Mestrado Profissional em Letras - PRO-FLETRAS. Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/91390942/O_Di%C3%A1rio_de_Leituras_no_Ensino_Fundamental_um_incentivo_ao_Letramento_Liter%C3%A1rio. Acesso em: 15 abril 2025.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.). **A função da literatura na escola**: resistência, mediação e formação leitora. São Paulo: Parábola, 2021.

NOVAIS, Carlos Augusto. Mediação da leitura na perspectiva do letramento literário. *In*: BELMIRO, Célia Abicail; MARTINS, Aracy Alves. **Mediações de leitura literária**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2023. p. 47-68.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

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

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

SILVA, Flávia Lins e. **Diário de Pilar em Machu Picchu**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Pequena Zahar, 2022.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VERSIANI, Daniela B.; YUNES, Eliana; & CARVALHO, Gilda. **Manual de reflexões sobre boas práticas de leitura**. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Cátedra Unesco de Leitura PUC-RIO, 2012.

Sobre as autoras

Dayne Kelly Rodrigues Soares de Almeida - Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (Uece); Fortaleza-CE; E-mail: daynekellyalmeida@gmail.com. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5455604091970894>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6253-625>.

Cleudene de Oliveira Aragão - Doutora em Filología Hispánica pela Universitat de Barcelona; pós-doutora pela UFMG (GPELL/CEALE); Líder do Grupo de pesquisa Literatura: Estudo, Ensino e (Re)leitura do Mundo (GPLEER); Fortaleza CE; E-mail: cleudene.aragao@uece.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8597754399627993>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6357-3357>.