

# LEITURA EM CONTEXTOS ESCOLARES: UMA REFLEXÃO SOBRE A AÇÃO MEDIADORA E SITUAÇÕES DE LETRAMENTO LITERÁRIO

## READING IN SCHOOL CONTEXTS: A REFLECTION ON MEDIATING ACTION AND SITUATIONS OF LITERARY LETTERING

### LECTURA EN CONTEXTOS ESCOLARES: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA ACCIÓN MEDIANTE Y LAS SITUACIONES DE LAS LETRAS LITERARIAS

Márcio Barbosa de Assis<sup>1</sup>  
Ilsa do Carmo Vieira Goulart<sup>2</sup>

**Resumo:** Vivemos numa sociedade em que o letramento se mostra uma prerrogativa essencial no nosso cotidiano. Este artigo traz como centralidade as discussões teóricas a respeito da temática da formação do leitor e do letramento literário para a constituição das pessoas, que, além de letradas, tornem-se capazes de uma leitura analítica, com compreensão e criticidade. Para tanto, busca-se aproximar algumas discussões teóricas sobre leitura e letramento literário, com enfoque no docente como mediador desse processo formativo, contribuindo com a comunicação e cultura, instigando a produção de sentidos, o senso crítico e o gosto pela leitura, como também nas políticas públicas de incentivo às práticas de leitura. As discussões apontam para a necessidade de se refletir sobre a ação mediadora do professor no processo educativo das crianças em criar e favorecer a leitura, de modo a viabilizar a relação entre leitor e textos. Com isso, a ação mediadora dos professores no compromisso de ensinar a ler e de produzir eventos de letramento literário se mostra necessária para a consolidação da leitura no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Letramento literário; mediação da leitura; formação de leitores.

**Abstract:** We live in a society where literacy is an essential prerogative in our daily lives. This article brings as centrality the theoretical discussions about the theme of reader formation and literary literacy for the constitution of people, who, in addition to literate, become capable of an analytical reading, with understanding and criticality. To this end, we seek to approach some theoretical discussions about reading and literary literacy, focusing on the professor as a mediator of this formative process, contributing to communication and culture, instigating the production of meanings, critical sense and taste for reading, as well as public policies to encourage reading practices. The discussions to the need to reflect on the mediating action of the teacher in the educational process of children in creating and favoring reading, in order to enable the relationship between reader and texts. With this, the mediating action of teachers in the commitment to teach to read and to produce literary literacy events is necessary for the consolidation of reading in the school context.

**Keywords:** Literary literacy; Reading mediation; readers training.

**Resumen:** Vivimos en una sociedad donde la alfabetización es una prerrogativa esencial en nuestra vida diaria. Este artículo trae una revisión bibliográfica sobre la formación del lector y la alfabetización literaria para la constitución de personas que, además de letradas, sean capaces de una lectura analítica, comprensiva y crítica. Para ello, buscamos abordar algunas discusiones teóricas sobre lectura y alfabetización literaria, centrándonos en el profesor como mediador de este proceso formativo, centrarse en el profesor como mediador de este proceso formativo,

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Lavras.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Lavras.

contribuyendo a la comunicación y la cultura, instigando la producción de significados, sentido crítico y gusto por la lectura, así como políticas públicas para fomentar las prácticas de lectura. Las discusiones señalan la necesidad de reflexionar sobre la acción mediadora del docente en el proceso educativo de los niños en la creación y fomento de la lectura, con el fin de facilitar la relación entre el lector y los textos. Con esto, la acción mediadora de los maestros en el compromiso de enseñar a leer y producir eventos de alfabetización literaria es necesaria para la consolidación de la lectura en el contexto escolar.

**Palabras clave:** Alfabetización literaria; mediación de la lectura; formación de lectores.

## Introdução

Vivemos numa sociedade predominantemente letrada, em que o domínio da leitura e da escrita se tornam essenciais para uma vida social efetiva e consciente, de modo a assumir o papel individual e coletivo a que somos investidos. Não se trata somente do domínio da leitura, mas é mister a habilidade, a destreza na percepção e no entendimento do que se lê, para que ocorra a efetiva apropriação da escrita e de todo processo social a ela relacionada. A escrita está no centro da organização social praticamente todas as transações perpassam, de alguma forma, pela escrita (COSSON, 2018), assim tanto a escrita quanto a leitura se apresentam como ações fundamentais para que ocorra o exercício da cidadania (SILVA, 2001).

Não se compreende a leitura simplesmente como o ato de ver ou ler as letras do alfabeto e juntá-las em palavras, o ato de ler vai muito além dessa dimensão ou aspecto limitado, pois se trata de uma operação bem mais complexa do que decifrar os códigos da escrita, uma vez que tende a produzir uma interpretação que tenha sentido (FREIRE, 2015; PERROTTI, 1990).

O processo inicial da leitura não se resume à apropriação de palavras escritas, nem mesmo em imagens interpretadas, mas antes remete ao desenvolvimento a partir das experiências anteriores do próprio leitor, ao longo de sua vida, que é distinta de um ser para o outro (FREIRE, 1995; 1999). Portanto, vale dizer que a leitura pressupõe uma série de conhecimentos anteriormente adquiridos no cotidiano do próprio leitor, e que se dá desde o momento em que os olhos se abrem pela manhã. Da realidade cotidiana é que nasce o conhecimento de mundo, segundo Freire (1995; 1999), para, assim, direcionar-se ao conhecimento das palavras escritas.

Quando lemos uma mensagem escrita, reagimos a ela relacionando-a com nossas experiências e conhecimentos anteriores, concordando ou não com o texto. Nesse sentido, podemos dizer que ler é o resultado da tensão entre leitor e texto (CAFIERO, 2010). Haja vista que, de acordo com Cafiero (2010), ler se refere a uma ação muito mais ampla do que decodificar; ler é atribuir sentidos, é compreender o texto e ser capaz de refletir sobre ele, criticá-lo e saber usá-lo na própria vida. Isso significa que o leitor passa a ser um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e histórias porque compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre o texto e seus conhecimentos de mundo, tornando-se sujeito ativo do processo.

Neste sentido, Soares (2012, p. 40) apresenta que o sujeito letrado ou que está em processo de letramento não é somente “aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. De acordo com a autora, a leitura traz em si a condição de autonomia cultural do leitor e do desenvolvimento da cidadania. Silva (2001) destaca que ler é um direito essencial a todos os seres humanos, sendo essa prática necessária para a sobrevivência na sociedade.

Soares (2012, p. 39) diferencia alfabetizado de letrado ao apontar que o “[...] indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é o indivíduo que vive em estado de letramento”. Tal estado de letramento permite a interação com as diversas práticas sociais de leitura e de

escrita, o que demanda uma ação social mais ampla do que alfabetização. A autora caracteriza o letramento como momento de prazer e de lazer, como um exercício contínuo de aprendizagem. O letramento vai além da alfabetização, visto que se trata do estado ou da condição do sujeito que interage com a leitura e a escrita.

Segundo Aliaga (2013) ao mesmo tempo em que a leitura é considerada indispensável, devido ao seu grande valor como instrumento de conhecimento, parte considerável da população que passou pela escola tem baixo desempenho na leitura. Apesar das ações do governo para estimular a prática da leitura, dos esforços das escolas, universidades e centros culturais, o crescimento do número de leitores no país tem sido muito baixo.

Considerando o professor como mediador na formação de leitores e na promoção do gosto pela leitura, Durban Roca (2012) e Silva (2010) enfatizam que o mediador precisa ser também um leitor. Concordando com essa premissa, Lourenço (2010) afirma que para despertar na criança o gosto pela leitura é essencial que esse mediador, sendo o professor, goste de ler e seja um leitor assíduo, pois trata-se de uma atividade que envolve a emoção e a afetividade.

Tal prerrogativa se mostra presente em documentos oficiais publicados a mais de 20 anos, enfatizando que se quisermos formar leitores, é essencial que as crianças estejam envolvidas com a prática da leitura (BRASIL, 1997a), sejam estimuladas, que haja interação com o livro, com textos, independentemente de seu suporte, que ocorra a interação com a literatura, que a escola favoreça a leitura literária para os alunos, desenvolvendo “[...] uma prática cultural de natureza artística, estabelecendo [...] uma interação prazerosa” (PAULINO, 2014, p. 177).

Partindo dessa dimensão argumentativa, neste texto buscamos refletir sobre a ação mediadora do professor no processo educativo das crianças em criar e favorecer situações de leitura e de letramento literário, de modo a viabilizar a relação entre leitor e livro. Para isso, buscamos aproximar algumas discussões teóricas sobre leitura e letramento literário, com enfoque ao docente como mediador desse processo formativo, contribuindo com a comunicação e cultura, instigando a produção de sentidos, o senso crítico e o gosto pela leitura, como também às políticas públicas de incentivo às práticas de leitura.

Para melhor organização das discussões propostas o texto divide-se em seções: na primeira abordamos a concepção de leitura literária e letramento literário, como práticas que trazem em si o potencial de promover nas crianças a interação e a sensibilização pela leitura; na segunda trazemos uma reflexão sobre a formação do leitor, para, em seguida, apresentarmos uma reflexão dos documentos oficiais que trazem alguns apontamentos sobre a leitura.

### **Letramento literário como prática social a ser ensinada**

Ao longo da história, o homem vem se manifestando artisticamente a partir da palavra, mesmo nas comunidades primitivas, em que não havia escrita, utilizava-se da oralidade como forma de expressividade e de disseminação cultural. Nessa vertente, Coutinho (1976, p. 8) descreve que “[...] a literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar”. Para o autor, a literatura tem o potencial de despertar no leitor um “tipo especial de prazer” que ele chama de “sentimento estético”. Esse sentimento é proporcionado pela leitura literária, o qual somente ela pode provocar, distintamente de textos informativos, críticos ou informacionais. Pode-se também perceber que a literatura cumpre o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma comunidade, enquanto utiliza a palavra como unidade básica da língua, que é instrumento de comunicação (COSSON, 2018). Porém, a literatura faz o uso da língua, podendo quebrar as regras e os sentidos das palavras. O texto literário tende a ser o ponto de partida para a formação de um leitor crítico, para compreender e relacionar o que lê com o mundo que o cerca, perceber a diversidade de seus significados, refletir, sentir e sonhar.

Portanto, a leitura literária abre a possibilidade de compreender o mundo a nossa volta e agir de forma ativa e crítica na sociedade em que vivemos (CHAGAS, 2010).

Como o ser humano não nasce leitor, muito menos um leitor literário, precisamos aprender a ler, e ler também a literatura, como destacado por Cosson (2018). A escola tem a missão de ensinar a ler; todo aprendizado cultural precisa ser ensinado e a escola tem essa função, tem o compromisso de ensinar a ler. É de grande relevância que a leitura de textos seja tratada como o cerne das escolas, não somente a leitura técnica e orientativa das disciplinas, mas a leitura literária deve ser explorada, devido ao seu considerável papel na vida pessoal e social das pessoas. A escola deve organizar a proposição das leituras tendo em vista o compromisso de estimular o conhecimento e a experiência desse saber, mas também com o cuidado de não extinguir o prazer da leitura (COSSON, 2018; MOURA, 2006).

Já que o leitor não nasce pronto, é um ato a ser construído, de modo que a prática da leitura se torne uma rotina. Desde o nascimento as crianças são imersas em um mundo letrado e convém que a prática da leitura seja incentivada desde a infância, de modo que se prolongue por toda a vida (COSSON, 2018; GOBI, 2019; PERROTTI, 1990).

Para Abramovich (2005) o ideal é que os pais façam a iniciação das crianças no mundo da literatura logo que estas vêm ao mundo, conversando, mostrando livros, contando e/ou inventando histórias. Incentivar a criança a gostar e apreciar livros de literatura é um compromisso primeiramente da família, posteriormente complementado pela escola. No entanto, segundo Abramovich (2005) e Cosson (2018), o que se observa, em grande parte da sociedade é que a criança tem o primeiro contato com os livros e as práticas de leitura somente na escola.

Segundo Zilberman (1999, p. 37) a leitura literária traz não somente a aquisição do saber, mas desencadeia “[...] um processo de democratização do saber e acesso maior aos bens culturais”, provocando uma transformação no leitor. O ato de ler vai além da apropriação da realidade, ele insere o leitor numa nova perspectiva de vida, possibilitando a atribuição de novos sentidos para as relações, com criticidade, criatividade e emoção.

No ambiente escolar, o professor tem a função de auxiliar as crianças à apreensão e à realização das atividades de leitura, oferecendo instrumentos necessários à compreensão e articulação dos textos, de forma que leitor e texto se aproximem, proporcionando uma experiência significativa de leitura, por meio de reflexões e questionamentos, instigando correlações a outros textos, e ao entendimento da narrativa, pois só assim será possível o desenvolvimento do gosto pela leitura (COSSON, 2018).

Nessa relação de vivência do ato de ler, Freire (1995, p. 20) entende que “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”. Nesse sentido, a leitura se transforma em uma prática de formação do sujeito, pois a leitura e releitura do mundo assumem um caráter crítico e questionador, possibilitando ao leitor a construção do conhecimento sobre a cultura e a sociedade em que vive (COSSON, 2018).

Considerando a importância da leitura literária, seu ensino e sua prática, como tratado por Cosson (2018), o letramento literário é a relação com o texto literário, que não é somente ler o texto, mas uma apropriação que o leitor adquire dos sentidos do texto. A escola tem a missão de constituir leitores proficientes, que promovam a integração entre o leitor e o texto.

Por ser uma forma de expressão da linguagem, a leitura literária tem a faculdade de despertar sentimentos no leitor que, segundo Cosson (2018, p. 28), é como se fosse uma “experiência mística”, e por ser assim se torna inefável, pelo fato de não ser possível definir tais sentimentos que são produzidos no leitor. Também não significa que a leitura seja um ato isolado, pois “[...] o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo

e com os outros”. Portanto, a leitura amplia nossas percepções da realidade de mundo e permite ao leitor produzir sentidos diversos para o texto, criando diálogos.

Diante disso, criar situações de letramento literário se mostra uma proposta pedagógica extremamente importante no processo educativo dos alunos, por incitá-los a ir além da simples leitura. A leitura literária contribui para que o aluno leia melhor, compreenda melhor o que lê, possibilitando o desenvolvimento da prática da leitura, estimulando o gosto por ela, mas, sobretudo, porque oferece algo que vai além do que outros tipos de leitura podem propiciar “[...] instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (COSSON, 2018, p. 30).

Por fim, simplesmente ler uma obra não outorga ao sujeito o caráter de ser um leitor literário, de forma a realizar uma intensa experiência de leitura. Como já mencionado, ninguém nasce sabendo ler literatura, precisa ser ensinada, de maneira bem orientada, para que os alunos possam ir além da simples leitura dos textos. Essa superação depende, em grande parte, da forma como o professor ensina e desenvolve a leitura literária com seus alunos. Para a formação do leitor literário é necessário que o professor saiba criar condições adequadas e eficientes do encontro entre o aluno e a literatura, produzindo com os docentes sentido para os textos lidos. Essa responsabilidade cabe à escola, de favorecer situações de letramento, com vistas a melhor compreender o que é lido, a possibilitar a prática da leitura com instrumentos oportunos para o desenvolvimento de leitores literários (COSSON, 2018). Nessa perspectiva, na seção seguinte, trataremos sobre a formação do leitor literário.

### **Formação do leitor literário em contexto escolar**

Há uma convicção social e cultural da importância da leitura, a qual deve ser cultivada e praticada por todos. Frente a tal percepção, Silva, Ferreira e Scorsi (2009) descrevem que na atualidade existe grande valorização da prática da leitura, uma conscientização sobre sua importância e a necessidade de desenvolver, de cultivar essa atividade, o que remete à escola, como instituição de formação cultural.

Em maior parte de nossa sociedade, a criança tem o contato com a leitura e com livros de literatura infantil apenas na escola. Diante disso, entendemos que compete às escolas desenvolverem práticas e instrumentos adequados que propiciem aos alunos habilidades e competências para a articulação dos códigos da escrita da linguagem, pela qual somos envolvidos em todos os ambientes (OLIVEIRA; NAVES; GOULART, 2020).

Sabemos que o leitor não nasce pronto e que o fato de o sujeito não saber ler não o impede de compreender o texto, nem de apropriar-se de leituras literárias, ou um leitor-ouvinte, isso porque “[...] não ter o domínio do código linguístico não minimiza a capacidade de compreensão textual da criança, de envolvimento no contexto da narrativa, muito menos de sentir-se estimulada a aprender a ler e a escrever” (GOULART, 2012, p. 2).

Longe da leitura ser vista como dom ou um talento individual, mas como uma prática social que necessita de condições objetivas para ser efetiva (SILVA, 1999), entendemos que ler trata-se uma atividade construída socialmente, por trazer “[...] o estatuto de prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la ao texto lido, como se o sentido”, conforme define Chartier (2001, p. 78).

Uma discussão trazida por Oliveira, Naves e Goulart (2020, p. 301) ressalta que esta ação mediadora estabelece uma relação entre a criança e a literatura infantil, o que se constitui em exemplos para a interação com diferentes materiais de leitura, “[...] mostrando para a criança as opções a serem lidas, a maneira adequada de se manusear o objeto, promovendo o diálogo e a reflexão sobre o conteúdo literário, além de representar uma importante influência da oralidade ao ato de ler ou de contar uma história”.

Segundo Cosson (2018) e Zilberman (1999), toda escola deve ter um plano ou programa de leitura, um planejamento anual que visa ser um guia para toda a comunidade escolar, no qual estejam envolvidos o professor, o aluno, os pais, incorporando a escola como um todo, de forma a sistematizar o desenvolvimento do leitor. Se se almeja ter alunos leitores, a equipe pedagógica precisa mostrar que também é formada por leitores.

Os programas de leitura escolar precisam ser de toda a escola, todos devem estar envolvidos. Ainda, segundo Cosson (2018), ser leitor não é um ponto que se alcança e tudo está finalizado; trata-se de um processo pelo qual todos na escola estão passando, e a instituição escolar deve contribuir sistematicamente para a formação de leitores, porque afinal, a missão da escola é mais ampla do que ensinar a ler no sentido de decodificar palavras; o trabalho pedagógico com a leitura precisa ter como centralidade formar leitores autônomos e proficientes.

Considerando que a formação do leitor não se dá ao acaso ou de forma espontânea, mas refere-se a uma prática social construída, isso requer uma articulação adequada e efetiva dos professores junto às crianças. Silva (1999) enfatiza que devem ser criadas condições para que ocorra a produção da leitura, a fim de desenvolver o potencial que os seres humanos têm para ler o mundo, a palavra ou quaisquer outros signos. Segundo ele, a aplicação de programas paliativos que visam minimizar os efeitos do desgosto pela leitura entre a população em geral, não resolve o problema, é necessário se concentrar nas causas desse problema, uma vez que a crise da leitura não é recente. Essa crise tem afetado grande parte da população ao longo da história brasileira, arrastando-se por um longo período.

Há mais de 20 anos os estudos de Ezequiel Silva (1999) já apontavam que o ensino e a orientação da leitura no país ocorriam de maneira muito deficitária; demonstrando, a partir de pesquisas realizadas no Brasil, que as escolas não contribuíam para a formação de leitores, agindo de forma equivocada, chegando até mesmo a matar o gosto pela leitura, reduzindo o amor e o respeito pelos livros em grande parte dos estudantes. Isso se deu pelas péssimas condições de trabalho que os professores enfrentam, pela falta de materiais e estrutura. Com o empobrecimento das condições de trabalho os próprios professores tornam-se “[...] não-leitores, aparecendo como meros tarefeiros dos circuitos tecnoburocráticos, ou como marionetes do poder dominante, não tendo muitas possibilidades de encaminhar o ensino da leitura dentro de moldes coerentes e inovadores” (SILVA, 1999, p. 164). Tal situação acabou desestimulando o professor, que tratava a aula de leitura como uma obrigação estafante, não contribuindo para a construção de leitores que se sentissem motivados à leitura.

Para Cosson (2018, p. 46) é necessário que se faça uma sistematização que possibilite “[...] ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles [...], 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”.

Um quesito fundamental para a formação de leitores, segundo Silva, Ferreira e Scorsi (2009), é que a escola promova tempos exclusivos para a leitura, momentos de leitura individual e coletiva, momentos silenciosos e dinâmicos, de forma contínua, procurando despertar a percepção de que a leitura literária é importante para a formação humana.

Cosson (2018, p. 47) enfatiza que “[...] as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”, sendo que é responsabilidade do professor levar os alunos a ultrapassarem o “simples consumo de textos literários”, desenvolvendo neles uma leitura proficiente.

Cabe ao professor explorar os textos literários a fim de produzir o encontro do aluno com a literatura e constituir os sentidos do texto junto com o aluno, proporcionando a aprendizagem que a literatura traz como potencial. Desta forma, torna-se essencial que haja investimentos no processo de mediação da leitura, para que a intervenção dos professores seja eficiente. Colomer

(2007, p. 102) destaca algumas expressões relacionados à leitura no âmbito escolar: “estímulo, intervenção, mediação, familiarização ou animação são termos associados constantemente à leitura”. Esses termos devem compor o bojo de critérios e atividades do cotidiano dos docentes que ministram as aulas de leitura. O que discutiremos em alguns programas do governo que têm como intuito fomentar a leitura e sua prática nas escolas.

### **Orientações oficiais sobre as práticas de leitura literária**

Nesta reflexão sobre a ação mediadora do professor no ensino da leitura, além da ação pedagógica de apropriação do ato de ler, tem como compromisso a inserção e atuação cultural, ao promover a leitura, ao desenvolver no aluno o interesse, a capacidade de compreensão, análise e criticidade, a partir dos textos literários. Diante disso, alguns documentos oficiais e projetos do governo têm demonstrado certa preocupação com a orientação do professor referente a esta temática. Com isso, tem-se caracterizado pelo PCN de Língua Portuguesa, que o professor tem a função de formar leitores competentes, sendo que a expressão *leitor competente* se refere à pessoa que, ao ler, compreende o que foi lido, apreendendo também o que não está explícito nas folhas, ou seja, é capaz de identificar elementos implícitos, que não estão escritos, e ainda é capaz de estabelecer uma relação entre o texto que lê e outros textos lidos anteriormente, percebendo que cada texto permite que cada leitor lhe atribua diversos sentidos (BRASIL, 1997a).

Projetos do governo para fomento à leitura, tais como o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático no Ensino Médio (PNLEM), revelam uma crescente preocupação estatal com a formação de leitores, a difusão e a democratização da leitura no Brasil (BRASIL, 2006, 2011, 2019, 2020a, 2020b).

O PNLL foi criado em 2006 pelos Ministérios da Educação e da Cultura, com o intuito de fortalecer as políticas públicas para a utilização do livro, da biblioteca e da leitura, tendo em vista a democratização de seu acesso para a sociedade. Inicialmente foi instituído pela Portaria Interministerial nº 1.442, em 10 de agosto de 2006, com a “[...] finalidade básica [de] assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro” (BRASIL, 2006). O PNLL, originalmente, constitui-se de uma coletânea de programas, projetos e atividades que envolvem e disseminam a utilização do livro e das bibliotecas, para fomento da leitura.

Em 1º de setembro de 2011, o governo federal promulgou o Decreto nº 7.559, que instituiu o PNLL como uma “estratégia permanente de planejamento, apoio, articulação e referência para a execução de ações voltadas para o fomento da leitura no país”, dando-lhe assim uma maior dimensão do que aquela que a Portaria lhe conferia.

Em 23 de julho de 2019, o Decreto nº 7.559 é alterado pelo Decreto nº 9.930, no qual permuta a responsabilidade do PNLL para os Ministérios da Cidadania e da Educação, estabelecendo metas e estratégias para elaboração e execução do PNLL (BRASIL, 2019).

O PNBE é um programa integrado ao PNLL, instituído em 28 de abril de 1997 pela Portaria nº 584. Este programa teve como motivação, entre outras razões, “a necessidade de oferecer aos professores e alunos de ensino fundamental um conjunto de obras literárias e textos sobre a formação histórica, econômica e cultural do Brasil, além de obras de referência” (BRASIL, 1997b). E como objetivo, a promoção do “acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2020a). O documento deixa claro que o objetivo central do PNBE é a promoção e o desenvolvimento de acervos para as bibliotecas escolares.

O PNLD e o PNLEM são programas do PNLL que têm como intuito a universalização de livros, tanto livros literários quanto didáticos, que são fornecidos às escolas, nos âmbitos federais, estaduais e municipais, de forma gratuita, para estímulo à leitura.

Alinhado aos programas apresentados nos parágrafos anteriores, destacamos também a preocupação que é vislumbrada no PCN de Língua Portuguesa. O documento é categórico em apontar a importância e a necessidade de se trabalhar a leitura literária na escola, de forma que o professor desenvolva práticas de leituras. Que o professor ensine não apenas a decodificar signos que não fazem sentido para os alunos, mas se espera que o aluno “saiba não apenas localizar informações específicas nos textos [...], como utilizá-las para construir a ideia geral do texto” (BRASIL, 1997a, p. 76), ou seja, que ele “leia textos cujo conteúdo (assuntos) e forma (gênero) já conheça, conseguindo resgatar o seu significado” (BRASIL, 1997a, p. 77).

Mais adiante, o documento do PCN de Língua Portuguesa situa os trabalhos de leitura para os alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, sendo que a partir do desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos professores, “espera-se que os alunos consigam utilizar autonomamente estratégias de leitura – decifrar, antecipar, inferir e verificar – e coordenar, mesmo que com ajuda, os diferentes papéis que precisam assumir ao produzir um texto [...]” (BRASIL, 1997a, p. 80).

Os PCN relacionam a necessidade de a escola e, especificamente, o professor “coordenar estratégias de decodificação com as de antecipação, inferência e verificação”. Com estratégias bem direcionadas, espera-se que a leitura realizada pelos alunos não se restrinja somente à decodificação, mas que “utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto”. Os PCN ainda destacam que a leitura promovida na escola tem “diferentes objetivos: ler para estudar, ler para revisar, ler para escrever” (BRASIL, 1997a, p. 86). Vê-se a contundência do discurso sobre a importância do ensino de leitura nas escolas, com estratégias bem ordenadas, a fim de propiciar aos alunos, experiências salutares na realização da leitura.

Nos PCN (BRASIL, 1997a) encontram-se, reiteradamente, sobre a importância e a necessidade de se construir pelos professores, estratégias e objetivos para se trabalhar a leitura com os alunos, a fim de que esse momento se torne produtivo e prazeroso aos discentes.

Dialogicamente com os PCN, tem-se a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em seu módulo de Língua Portuguesa, é apresentado o eixo sobre a leitura, que na BNCC “é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas [...] ou em movimento [...] e ao som [...], que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (BRASIL, 2017, p. 72).

Os estudos de Goulart e Pereira (2020) direcionam uma reflexão para as orientações sobre o ensino da leitura disponibilizadas nos documentos oficiais, como a BNCC. As autoras destacam que no campo de atuação de Língua Portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental, encontramos descritos no eixo referente ao eixo leitura “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 69).

As dimensões apontadas pela BNCC são abrangentes, com relevantes aspectos a serem trabalhados no contexto didático-pedagógico, o que remete a uma formação precisa dos professores de modo a desenvolverem atividades que potencializem tais competências. Mesmo antes da publicação da BNCC, na discussão sobre o processo de formação de leitores nas atividades escolares, Cafiero (2010) pondera que nas aulas tradicionais de leitura o aluno lê por ler, ou para responder perguntas ao professor; muitas vezes leituras apressadas e mal orientadas. A autora critica algumas atividades realizadas na escola, como a de buscar informações explícitas, na qual se produzem simples cópias do texto. Essas são ações que não passam de atividades motoras, não favorecendo o entendimento profundo do texto.

O trabalho da escola é imprescindível, mas precisa ser cauteloso, pois ao mesmo tempo em que pode aproximar os estudantes da leitura, pode também afastá-los, se o trabalho não for conduzido de forma que desperte prazer e sentido para promover o pensamento crítico e reflexivo (PEREIRA; GOMES, 2019). Nesse seguimento, em diálogo com a dimensão “Estratégias e procedimentos de leitura”, podemos encontrar proximidade entre as orientações dos documentos com a concepção de Solé (1998), que destaca a importância de se elaborar estratégias de leitura bem definidas, organizadas, com objetivos claros do que se pretende em cada etapa. Também deve-se preparar os alunos para que também eles estabeleçam seus objetivos no ato da leitura, como apresentado por Leffa (1999), em que ler também pressupõe objetivos bem definidos do próprio leitor, que podem ser modificados no decorrer da leitura, pois ler presume a busca de respostas às premissas e aos objetivos do leitor.

Tendo em vista que ler se trata de uma prática cultural construída socialmente, as estratégias também são aprendidas, o que atribui à ação mediadora do professor que oferece situações em que a criança desenvolva tais habilidades. Desta forma, Solé (1998) descreve que as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar, de forma autônoma, os textos lidos, e pretende despertar o professor para a importância de desenvolver um trabalho efetivo.

Tanto o PCN quanto a BNCC, em seu eixo de Língua Portuguesa, destacam a leitura como matéria essencial a ser trabalhada, desenvolvida e estimulada nas escolas, cabendo a elas promoverem e formarem cidadãos conscientes e capazes de inteirar-se com as diversas formas de texto, com compreensão e criticidade. Como unidade de trabalho, a BNCC coloca o texto como cerne das atividades relacionadas à linguagem, com o objetivo de “relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos [...]” (BRASIL, 2017, p. 67).

O trabalho pedagógico com a leitura, de modo específico com a leitura literária requer ações e atuações de um professor como mediador entre leitor e texto, requer uma formação precisa, tem em vista que em todas as etapas do ensino contempla-se, além de ler e compreender o texto, o estímulo pelo gosto da leitura, a ser realizada a conscientização das crianças quanto à prática da leitura, promovendo a fruição do texto e a competência literária, que vai além do conhecer sobre a literatura, sendo uma atividade prática literária de atribuir sentido àquilo que está na superfície, de forma simples (COSSON, 2018).

Torna-se, então, um desafio ao professor contribuir para o desenvolvimento e a formação de um leitor proficiente, despertando o interesse pela leitura, desde o ingresso no ambiente escolar, fazendo-se necessário usar recursos inovadores e estratégias diversas, para que a partir do despertar do interesse pela leitura, a criança desenvolva o gosto por ela e a transforme, progressivamente, em uma prática que fará parte de sua própria vida (GOBI, 2019).

Por fim, destacamos a concepção de Rildo Cosson, ao enfatizar que o compromisso da instituição escolar compreende o ensinar a ler e a escrever, e que tenha a convicção de que tais habilidades não se referem a um estágio concluído, mas que tratam de processos dinâmicos e contínuos, visto que estamos em formação permanente como leitores.

## **Considerações finais**

A partir da reflexão proposta, evidenciamos que as discussões teóricas apontam que a escola tem uma relação interdependente com a leitura. Diante disso, entendemos que o professor tem função de mediador desse processo, a fim de potencializar a prática da leitura nas escolas, procurando estimular, nas crianças, o prazer da leitura ao proporcioná-las o letramento literário, de forma que não seja somente uma prática escolar, mas que se torne um processo que

perdure por toda a vida, pois entendemos que o ato de ler é uma das melhores formas de promoção do ser humano. Para isso, é extremamente necessário que se estruturam estratégias de sistematização do processo de leitura literária.

Nesse contexto, observamos que, nos últimos 20 anos, o governo brasileiro tem investido em políticas públicas que incentivam a promoção da leitura, embora algumas tiveram interrupções nesse período, as ações têm demonstrado certa preocupação com a formação de leitores, a difusão e a democratização da leitura.

Enfatizamos que no contexto escolar, por meio da ação mediadora dos professores, tem como compromisso de ensinar a ler e a produzir eventos de letramento literário com a finalidade de formar leitores ativos na sociedade (COSSON, 2018). Para que essa função seja alcançada é fundamental ações em parcerias, de modo que se implementem políticas públicas de programas de formação com abrangência nacional; que as instituições escolares promovam práticas educativas com foco em contextos de letramentos e que os professores sejam cômicos da importância da leitura literária, preparados e capazes de promovê-la de forma agradável e prazerosa, de forma a produzir o interesse e o gosto pela prática da leitura. Leitores que são formados, constituídos em espaços escolares desenvolvendo a capacidade de perceber, conhecer e se consolidarem no mundo como sujeitos letrados, analíticos, críticos e perspicazes.

## Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2005. (Pensamento e Ação no Magistério).

ALIAGA, R. **A biblioteca escolar na produção acadêmica sobre leitura: movimentos, diálogos, aproximações**. 2013. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011**. Dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/D7559.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/D7559.htm). Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.930, de 23 de julho de 2019**. Altera o Decreto nº 7.559, de 1º de setembro de 2011, que dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e Leitura. Brasília, DF, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D9930.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2019-2022/2019/Decreto/D9930.htm#art1). Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 1.442, em 10 de agosto de 2006**. Institui o Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), de duração trienal, tendo por finalidade básica assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://snbp.cultura.gov.br/pnll/>. Acesso em: 10 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 10 jun. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 10 jun. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 584, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). **Diário Oficial**, Brasília, DF, 29 abr. 1997b. Seção 1, p. 8519.

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. *In*: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coord.). **Língua portuguesa: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. p. 85-106. (Coleção Explorando o Ensino, 19).

CHAGAS, F. A. O. **A idade do livro e o silêncio da biblioteca**. 2010. 253f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. *In*: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas de leitura**. 5. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-106.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, A. **Notas de teoria literária**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1976.

DURBAN ROCA, G. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. Da leitura do mundo à leitura da palavra: entrevista de Paulo Freire a Ezequiel Theodoro da Silva. *In*: BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 19-29.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões da Nossa Época).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOBI, B. T. A. Estratégias de leitura com crianças na educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 10, n. 1, p. 99-109, jan./jun. 2019.

GOULART, I. C. V. Práticas de reconto a partir de livros de literatura infantil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO*, 16., 2012, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Anped, 2012. p. 1-12.

GOULART, I. C. V.; PEREIRA, K. M. A mediação da leitura no processo de formação de leitores: o que orientam os documentos oficiais? **Leitura**, Maceió, n. 67, p. 255-268, set./dez. 2020.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LOURENÇO, K. C. **Biblioteca escolar: da mediação à prática de leitura**. 2010. 118 f. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MOURA, M. A. Leitor-bibliotecário: interpretação, memória e as contradições da subjetividade em processos de representação informacional. *In: NAVES, M. M. L.; KURAMOTO, H. (Org.). Organização da informação: princípios e tendências*. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2006. p. 22-35.

OLIVEIRA, R. C.; NAVES, L. M.; GOULART, I. C. V. Relação entre ensino e literatura: um olhar para a dimensão da ação e atuação docente. **Devir Educação**, Lavras, p. 293-312, ago. 2020.

PAULINO, G. Leitura literária. *In: FRADE, I. C. A. S. et al. (Org.). Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

PEREIRA, A. S.; GOMES, J. F. Leitura literária e letramento semiótico na sala de aula. **Interdisciplinar**, São Cristóvão, v. 31, p. 73-87, jan./jun. 2019.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas Buscas em Educação, 38).

SILVA, E. T. O bibliotecário e a formação do leitor. *In: BARZOTTO, V. H. (Org.). Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 159-167. (Coleção Leituras no Brasil).

SILVA, E. T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.

SILVA, L. L. M.; FERREIRA, N. S. A.; SCORSI, R. Â. Formar leitores: desafios da sala de aula e da biblioteca escolar. *In: SOUSA, R. J. (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 49-68.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias: uma arte sem idade**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2010.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Linguagem & Educação).

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. (Biblioteca Artmed).

ZILBERMAN, R. Sociedade e democratização da leitura. *In:* BARZOTTO, V. H. (Org.). **Estado de leitura**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999. p. 31-45.

### **Sobre os autores**

**Márcio Barbosa de Assis:** Mestre em Educação. Pós-graduado em Gestão Pedagógica de Empresas e em Metodologia de Ensino Superior. Graduado em Biblioteconomia. Bibliotecário/documentalista na Universidade Federal de Lavras (UFLA). Atuação em gestão de documentos, biblioteca e ciência da informação.

*E-mail:* [marcio.assis@ufla.br](mailto:marcio.assis@ufla.br).

**Ilsa do Carmo Vieira Goulart:** Pós-doutora em Educação, pela Universitat de Barcelona. Mestre e Doutora em Educação pela FE-UNICAMP. Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora do Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE) e do Grupo de Estudos em Linguagem, Leitura e Escrita. Desenvolve pesquisas nas áreas: leitura literária, cultura material escrita, relação entre leitor e livro, produção escrita, alfabetização, formação de professores, narrativas orais e digitais para crianças.

*E-mail:* [ilsa.goulart@ufla.br](mailto:ilsa.goulart@ufla.br).