

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ**

HILDA MENDES DA SILVA FREITAS

**LEITURA DO LIVRO DE LITERATURA: examinando o letramento literário no
espaço da sala de aula**

TERESINA

2015

HILDA MENDES DA SILVA FREITAS

LEITURA DO LIVRO DE LITERATURA: examinando o letramento literário no espaço da sala de aula

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins

TERESINA

2015

HILDA MENDES DA SILVA FREITAS

LEITURA DO LIVRO DE LITERATURA: examinando o letramento literário no espaço da sala de aula

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 24/ 08/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento-UFPA
1^a Examinadora

Prof.^a Dr.^a Silvana Maria Calixto de Lima -UESPI
2^a Examinadora

A Deus, por permitir a realização de todos os meus sonhos.

À minha mãe, Luzia (in memoriam) por me fazer acreditar nos sonhos.

Ao José Francisco (Eurípedes) por realizar meu maior sonho: ser mãe.

Ao meu filho, Zenon, maior sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

Muitas foram as vozes que participaram deste trabalho, com palpites, discussões e acolhimento nos momentos difíceis. Assim, expresso meus agradecimentos a todos que contribuíram direta e indiretamente e que estiveram sempre junto comigo desde o início até o final dessa travessia.

A Deus, pai supremo, pelo dom da vida, pela fé, saúde, sabedoria, amor e amizades, sem as quais este trabalho não se tornaria uma realidade.

À Nossa Senhora, por guiar-me em todas as travessias.

À minha mãe, Luzia (*in memorian*), pelo exemplo de luta, por ter decidido sair do interior e vir buscar na cidade o estudo para seus filhos e a oportunidade de crescer, mesmo enfrentando dificuldades. Valeu a pena, minha mãe, pois essa vitória celebrada hoje é resultado de sua força de vontade, determinação, dedicação, persistência e honradez.

Ao meu pai, Manuel (*in memorian*), com quem aprendi que às vezes, calar-se é preciso.

Aos meus irmãos, parte integrante da minha vida.

Ao meu esposo José Francisco (Eurípedes), pelo apoio e carinho. Companheiro sempre presente nessa travessia.

Ao meu filho Zenon, a quem peço desculpas pela ausência. Mas agradeço por entender que chegara o momento de iniciar sua caminhada sozinho, pois era preciso. E ele fez a caminhada com maestria. Obrigada, meu filho, pois sem você eu não sei viver e nem teria chagado ao final da travessia.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas pela torcida.

À minha sogra, Maria Albertina, “Dona Betinha” (*in memorian*), pelos conselhos, pelos ensinamentos e por compartilhar comigo suas histórias.

Ao meu amigo de fé, irmão e camarada, Valdomir Marques de Sousa, pela amizade a mim devotada, pelo amor fraterno constante e pela presença em todos os momentos dessa travessia. Esta vitória também é sua, amigo.

Ao amigo Francisco de Paiva Dias, pela disponibilidade, pelo incentivo para eu participar da seleção do mestrado, pelas orientações e saberes partilhados todas as vezes em que solicitei sua colaboração.

À minha amiga-irmã, Floriza, pela preocupação, cuidado e carinho, e aos seus filhos, meus sobrinhos de coração, que não medem esforços quando o assunto é “ajuda a Hilda”.

À Maria do Desterro, agradeço imensamente pela dedicação, pelo carinho e pela atenção dedicados a mim há mais de 30 anos. Obrigada por me deixar mais linda e pela amizade fiel!

À Prof.^a Dr.^a Nize da Rocha Santos Paraguassu Martins, pela orientação, disponibilidade e respeito a minha produção científica.

Aos Professores Doutores do PROFLETRAS/UESPI: Lucirene, Iveuta, Bárbara, Silvana, Ailma, Raimundo Gomes, Stella e Nize.

Às Professoras Doutoradas Lucirene e Nize pelo incentivo a participar do processo seletivo do mestrado profissional, mesmo antes de sua concretização.

À Prof.^a Dr.^a Silvana Calixto, pela leitura atenta e pelas preciosas orientações na Banca de Qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima do Nascimento, pelas preciosas considerações na banca de defesa e pelo diálogo intelectual.

À Prof.^a Dr.^a Valdirene, por sempre acreditar em mim.

À primeira turma do Mestrado Profissional em Letras, com quem vivenciei momentos de aprendizagens significativos em sala de aula e também momentos de alegria por ocasião dos encontros de comemorações.

Às amigas de grupo de trabalho e que me acompanharam de perto: Betânea, Isabel, Margarida, Meyre e Maria de Jesus.

À Betânea quero agradecer pelo cuidado, carinho e apoio que me ofereceu nessa caminhada.

À Margarida, pela disponibilidade nos momentos de dificuldades. Desejo que você receba em dobro tudo que você fez por mim.

À Isabel, pelas palavras confortadoras, pelas histórias que contava e por me fazer sorrir.

À Maria de Jesus, pela prontidão, disponibilidade e companheirismo durante as aulas do mestrado.

À Meyre agradeço sinceramente pelas atitudes verdadeiras e por compartilhar os prazeres e dificuldades desta caminhada.

Ao grupo “Café com Letras”: Betânea, Isabel, Margarida, Meyre, Maria de Jesus, Sandra, Patrícia e Franciesme. Com certeza, ainda tomaremos um cafezinho juntas.

À Lili, pelo carinho com que preparava o nosso café da manhã.

À diretora Ivoneide, pelo apoio recebido na escola campo de investigação.

Aos meus alunos do 6º ano da escola campo de pesquisa: Ana Mylena, Anne Carolyny, Bruna Danielly, Cícero, Davi Samuel, Francisca Gecy, Francisco das Chagas, Giselle Carolinne, João Victor, José Armando, Karolinny Nayany, Lucas de Sousa, Mariana, Mateus Simplício, Pedro Rafael, Raimunda, Renata Jamilly, Ryan Lucas e Thiago.

Aos estagiários, Sebastião e Lílian, pela receptividade na coordenação do mestrado.

Ao Melo (esposo da Betânea), pela acolhida e gentileza com que sempre nos recebeu em sua residência.

Ao Rivanildo, pelo esmero na correção e formatação final.

À UESPI pela oportunidade de cursar um mestrado.

À UFRN pelo fidedigno processo seletivo.

À CAPES pelo apoio financeiro.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a minha caminhada.

LIVRO: A TROCA

“Pra mim, livro é vida; desde que eu era muito pequena os livros me deram casa e comida.

Foi assim: eu brincava de construtora, livro era tijolo; em pé, fazia parede; deitado. Fazia degrau de escada; inclinado, encostava num outro e fazia telhado.

E, quando a casinha ficava pronta, eu me espremia lá dentro pra brincar de morar em livro.

De casa em casa fui descobrindo o mundo (de tanto olhar pras paredes). Primeiro, olhando desenhos, depois decifrando palavras.

Fui crescendo; e derrubei telhados com a cabeça. Mas fui pegando intimidade com as palavras. E quanto, mais íntimas a gente ficava menos eu ia me lembrando de consertar o telhado ou de construir novas casas.

Só por causa de uma razão: o livro agora alimentava a minha imaginação. Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que- no meu jeito de ver as coisas- é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava.

Mas como a gente tem mania de sempre querer mais, eu cismeiei um dia de alargar a troca: comecei a fabricar tijolo pra - em algum lugar- uma criança juntar com outros, e levantar a casa onde vai morar.”

Lygia Bojunga

RESUMO

Esta dissertação tem por tema as práticas de leitura do texto literário, mais especificamente, as práticas que favorecem o desenvolvimento da subjetividade dos alunos e contribuem para o letramento literário. Tendo em vista que o trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa é fundamental para garantir a formação e o desenvolvimento de leitores e escritores proficientes, atualmente, práticas de leitura nessa perspectiva têm sido tema de várias discussões no contexto de ensino de língua materna. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivos investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, mais especificamente, apresentar uma proposta de prática de leitura que favoreça o desenvolvimento da subjetividade e o letramento literário. No percurso metodológico foi desenvolvida uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, tendo como procedimento o estudo de campo. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de uma sondagem acerca do contato dos alunos com o objeto livro fora do ambiente escolar; da observação das atividades de leitura literária e textos propostos pelo Livro Didático de Língua Portuguesa adotado para o 6º ano de uma escola pública de Teresina-PI e aplicação de uma atividade diagnóstica, que possibilitou a observação do desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão, construção e de linguagem do texto literário, investigando se o que propõe o Livro Didático adotado pela escola atende às necessidades de leitura dos alunos do referido ano, com vistas ao desenvolvimento da subjetividade e ao letramento literário. A partir dos dados que foram coletados elaborou-se uma proposta de leitura contemplando o leitura do livro de literatura infantil e direcionada aos alunos do nível de escolarização em foco. O estudo se fundamentou em Cosson (2014; 2010); Bortoni-Ricardo (2013); Graça Paulino (2010); Giroto e Souza (2010); Hansen (2005); Candido (2004); Lerner (2002); Soares (1998); Terzi (1995), dentre outros. Os resultados evidenciam que apesar do texto literário está presente no Livro Didático de Língua Portuguesa, essa presença precisa ser ampliada com outros textos, com sugestões de atividades e principalmente inserindo a leitura do livro de literatura no cotidiano das aulas com vistas ao letramento literário, o que justifica a apresentação da proposta de prática de leitura na culminância deste trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Texto literário. Livro Didático de Língua Portuguesa. Letramento Literário.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the literary text reading practices, more specifically, the practices that favor the development of subjectivity of students and contribute to the literary literacy. Considering that working with the literary text in Portuguese language classes is fundamental to ensure the formation and the development of proficient readers and writers currently reading practices in this perspective have been the subject of several discussions in the Portuguese language teaching context. In this sense, this study aims to investigate the understanding of literary text for students of the 6th grade of elementary school, more specifically, elaborate a reading practice that favors the development of subjectivity and the literary literacy. In the methodological approach was developed a descriptive research of qualitative nature, with the field study procedure. Data collection was carried out from conducting the probe into the contact of students with the book object outside the school environment; from observation of activities texts and literary reading proposed by the Portuguese language book adopted for the 6th year of a public school in Teresina-PI and implementing a diagnostic activity, which allowed the observation of student performance when making the comprehension activities, construction and literary text language, investigating if what proposing the textbook adopted by the school, meets the reading needs of students in this school grade, aiming to the development of subjectivity and literary literacy. From the data that was collected was drawn up a reading proposal from the book of children's literature and targeted students in the level of education in focus. The study was based on Cosson (2014, 2010), Bortoni-Ricardo (2013) Graça Paulino (2010), Giroto and Souza (2010), Hansen (2005), Candido (2004), Lerner (2002), Soares (1998), Terzi (1995), among others. The results show that despite inside of the literary text in the textbook of Portuguese, this presence needs to be expanded with other texts, with suggestions for activities, and especially inserting the reading of literature book in daily classes, aimed at literary literacy. Which justifies the presentation of reading practice proposed in the culmination of this wor

KEY WORDS: Reading. Literary text. Textbook Portuguese language. Literary literacy.

LISTA DE SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação
CEALE – Centro de Alfabetização e Leitura
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EUA – Estados Unidos da América
GPELL – Grupo de Pesquisa do Letramento Literário
HQ – História em Quadrinhos
LDLP – Livro Didático de Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Programa Nacional Livro Didático
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
PUC – Pontifícia Universidade Católica
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCF – Trabalho de Conclusão Final
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01: Tipos de questão de compreensão propostos no capítulo 1 do LDLP	88
GRÁFICO 02: Tipos de questões de construção do texto do capítulo 1 do LDLP	92
GRÁFICO 03: Tipos de questões de linguagem do texto capítulo 1 do LDLP	95

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Atividades para antes-durante-depois	31
QUADRO 02: Elementos da conexão	35
QUADRO 03: Tópico I – Procedimentos de Leitura	41
QUADRO 04: Tópico V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	42
QUADRO 05: Tópico VI – Variação Linguística	42
QUADRO 06: Atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais	61
QUADRO 07: Formação do leitor literário	62
QUADRO 08: Distribuição dos gêneros textuais trabalhados no 6º ano	84
QUADRO 09: Perguntas de compreensão	87
QUADRO 10: Perguntas de construção do texto	91
QUADRO 11: Perguntas de linguagem do texto.....	93

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES E O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LEITURA	18
1.1 Concepções de leitura.....	18
1.2 O Processo de compreensão da leitura	22
1.3 O ensino da leitura.....	28
2 CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO	44
2.1 Literatura, texto literário e suas especificidades.....	44
2.2 O ensino de literatura na escola.....	52
2.3 O letramento literário na escola.....	65
2.4 A seleção do texto literário pelo professor	70
3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	74
3.1 Campo de intervenção e sujeitos da pesquisa.....	74
3.2. Caracterização da pesquisa.....	76
3.3 Etapas da coleta de dados	78
3.3.1 A sondagem	78
3.3.2 A observação	78
3.3.3 A atividade diagnóstica	79
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E A PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA: RESSIGNIFICANDO CAMINHOS	82
4.1 O contato dos alunos com o livro fora da escola.....	82
4.2 O LDLP e os textos propostos para as práticas de leitura	83
4.3 Descrição e análise da atividade diagnóstica.....	85
4.4 O desempenho dos alunos	97
4.5 Justificativa da proposta de prática de leitura.....	102
4.5.1 A autora e a obra.....	104
4.5.2 O enredo da história.....	108
4.6 Descrição da proposta de prática de leitura	109
4.6.1 Atividades pré-textuais propostas	113
4.6.2 Atividades textuais propostas.....	115
4.6.3 Atividades pós-textuais propostas	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128

REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICES	135
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

Este estudo desenvolveu-se na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes” do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual do Piauí-UESPI e tem por tema as práticas de leitura do texto literário, mais especificamente, as práticas que favorecem o desenvolvimento da subjetividade dos alunos e contribuem para o letramento literário. Tendo em vista que o trabalho com o texto literário é fundamental para garantir a formação de leitores e escritores proficiente, o desenvolvimento de práticas de leitura que promovam o letramento literário dos alunos tem sido tema de várias discussões no contexto de ensino de Língua Portuguesa.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), o texto literário apresenta um jogo incomum de aproximações e afastamentos a partir das possibilidades de uso da linguagem, em que a passagem das sensações e os mecanismos ficcionais se imbricam contribuindo para o desenvolvimento da subjetividade dos alunos.

Além disso, para Semeghini-Siqueira (1994), o texto literário traz em si a possibilidade de desencadear o auto-conhecimento, afiar percepção, aguçar o senso estético, estimular a imaginação e desenvolver o potencial criativo que existe em cada ser humano.

O contato dos alunos com os textos literários, especialmente os da rede pública de ensino, é mediado, principalmente, pela escola, pois estão presentes em todos os níveis da educação básica, seja por meio dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa, seja por meio dos paradidáticos incorporados ao contexto escolar (COSSON, 2014). No entanto, apesar de fazer parte do dia a dia da escola, a prática de leitura de textos literários não tem contribuído para a formação integral do ser humano, prevalecendo entre os alunos a intolerância e o desrespeito às diferenças. Negros, magros, gordos, de orientação sexual diferente são, geralmente, tratados com desprezo e ridicularizados em sala de aula.

Diante desse panorama, as questões que se buscou responder foram: (i) Como a prática de leitura do texto literário deve ser desenvolvida com vistas a formação de alunos leitores e a formação do ser humano? (ii) As questões propostas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa possibilitam o desenvolvimento da subjetividade dos alunos? (iii) Como devem ser elaboradas as atividades de leitura, compreensão e interpretação do texto literário de modo a desenvolver o letramento literário? Para responder a essas questões, as hipóteses que se defendeu foram as seguintes: (i) A prática de leitura do texto literário deve levar o aluno a interagir com o texto, fazendo inferências e construindo um significado novo ao lido e/ou escrito. (ii) As atividades de leitura não devem restringir-se a perguntas que exijam respostas

fechadas. (iii) As questões propostas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa, na sua maioria, privilegiam a localização de informações explícitas.

Levando em consideração as hipóteses, os objetivos desta dissertação foram investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e, mais especificamente, apresentar uma proposta de prática de leitura que favoreça o desenvolvimento da subjetividade e o letramento literário.

A motivação pessoal desse estudo vincula-se à realização de um sonho da pesquisadora. Seu fascínio pelo texto literário remonta à sua infância, quando ouvia as histórias contadas por sua mãe, ainda hoje guardadas na memória, e por um vizinho que à tarde sentava-se na calçada da sua casa, chamava as crianças da vizinhança e contava muitas histórias, que suscitavam o imaginário e a fantasia e deixavam os ouvintes quietos, atentos aos desfechos e temerosos de que aquelas situações vivenciadas pelos personagens viessem a acontecer com eles de fato. Essa vivência faz lembrar Abramovich (1997), quando diz que, desde o nascimento, a criança já convive com o texto oral, ao ouvir a voz da mãe, do pai ou dos avós contando contos de fada e cantando cantigas de ninar durante o dia ou à noite, antes de dormir.

E foi assim que teve início a formação leitora da autora deste estudo, que no início da adolescência teve a oportunidade de conviver com um leitor em especial – seu irmão, que comprava livros de autores consagrados da literatura, como Castro Alves, Machado de Assis, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Monteiro Lobato e outros. Conheceu a poesia de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, leu revistas de fotonovelas que chegavam mensalmente em sua casa, com histórias de amor que a encantavam e emocionavam. O ingresso na escola regular possibilitou a leitura dos romances *Ana Terra*, de Érico Veríssimo, e *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, experiências de leitura que possibilitou a busca de outros caminhos, a construção de imagens da narrativa, a experimentar situações, sentimentos e emoções.

A motivação profissional intensificou-se na função de professora: na Educação Infantil, por ocasião das rodas de leitura de textos literários; no Ensino Fundamental e Médio, devido às práticas de leitura dos textos literários propostas pelos Livros Didáticos, na Graduação, em razão das orientações monográficas sobre o tema.

E essa motivação ampliou-se no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, com a oportunidade de estudar cientificamente sobre o tema e produzir ideias que possam contribuir para a prática pedagógica do professor no ensino de leitura do texto literário, na

medida em que se concretizam em uma proposta que introduz, de maneira mais eficaz a leitura do texto literário no cotidiano da sala de aula

Para o alcance dos objetivos retromencionados foi desenvolvida uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, tendo como procedimento um estudo de campo realizado com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública estadual, em Teresina-PI. A coleta de dados ocorreu a partir da realização de uma sondagem acerca do contato dos alunos com o objeto livro fora do ambiente escolar; da observação das atividades de leitura literária e textos propostos pelo Livro Didático de Língua Portuguesa e aplicação de uma atividade diagnóstica, que possibilitou a observação do desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão, construção e de linguagem do texto literário, considerando se o que propõe o Livro Didático adotado pela escola atende às necessidades de leitura dos alunos do referido ano, com vistas ao desenvolvimento da subjetividade e ao letramento literário.

Dessa forma, o aporte teórico norteador utilizado no estudo fundamentou-se na teoria proposta por Candido (2004) de que a literatura é uma necessidade universal, um direito do ser humano na sociedade, do humilde ao erudito. Buscou-se também a complementação do estudo nas ideias de Cosson (2014; 2010); Bortoni-Ricardo (2013); Todorov (2012); Graça Paulino (2010); Girotto e Souza (2010); Hansen (2005); Lerner (2002); Soares (1998); dentre outros.

Para sustentação da análise, considerou-se também os documentos oficiais: Guia de Livros do Programa Nacional do Livro Didático (2014), Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores (2008), Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), dentre outros

O trabalho segue organizado em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O capítulo I apresenta os fundamentos teóricos que discutem as concepções, o processo de compreensão e o ensino da leitura, evidenciando a necessidade de o professor apropriar-se desse conhecimento com vistas ao processo de ensino-aprendizagem. Discute-se sobre o uso de estratégias de leitura pelo professor, com vistas a ensinar os alunos a compreender o que leem e utilizá-las por ocasião da leitura considerando os momentos antes, durante e após a leitura de um texto.

No capítulo II, discute-se acerca da literatura, da caracterização do texto literário e das especificidades da leitura literária, refletindo sobre como vem acontecendo o ensino da literatura na escola e sobre as práticas que favorecem o letramento literário. Apresenta o conceito de letramento literário e discorre-se sobre os aspectos indispensáveis para a seleção

da obra literária a ser trabalhada pelo professor em sala de aula. O capítulo III discorre acerca da metodologia aplicada, descrevendo os sujeitos e o campo de intervenção. Caracteriza a pesquisa quanto aos objetivos, procedimentos e descreve as etapas percorridas durante o processo de investigação.

O capítulo IV apresenta os resultados da etapa de coleta de dados, descrevendo a estrutura do Livro Didático de Língua Portuguesa e explica como foi realizado o levantamento dos textos propostos para as práticas de leitura. Descreve-se e analisa-se o desempenho dos alunos após realizarem a atividade diagnóstica e apresenta a descrição da proposta de prática de leitura para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Nas considerações finais desse trabalho, evidencia-se que apesar da presença do texto literário no Livro Didático de Língua Portuguesa, sugere-se como forma de ampliação que o professor insira outros textos, com sugestões de atividades, e principalmente que a leitura do livro de literatura passe a fazer parte do cotidiano das aulas, com vistas ao letramento literário. Constam também no trabalho as referências, os apêndices e os anexos.

Por fim, espera-se com este trabalho promover uma reflexão sobre as principais fragilidades apresentadas pelos alunos em relação à compreensão do texto literário, bem como, apresentar uma proposta de prática de leitura que favoreça a interação do aluno com o texto, possibilitando assim, uma leitura fruída, a construção de novos sentidos e o desenvolvimento da subjetividade.

1 UM OLHAR SOBRE AS CONCEPÇÕES E O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

A leitura de um bom livro é um diálogo incessante:
o livro fala e a alma responde.

André Maurois

Este capítulo está estruturado em três seções, cujo foco principal é a leitura e seu processo de ensino aprendizagem. Na primeira seção apresentam-se algumas reflexões sobre as concepções de leitura, deixando evidente a necessidade de o professor apropriar-se desse conhecimento para o ensino-aprendizagem da leitura. Na segunda, discute-se acerca do processo de compreensão do texto, com foco na aquisição e utilização da leitura como prática social. Por último, na terceira seção, focaliza-se uma discussão teórica sobre o uso de estratégias de leitura pelo professor, com vistas a ensinar os alunos a compreender o que leem, bem como utilizá-las em sala de aula antes, durante e após a leitura de um texto.

1.1 Concepções de leitura

Culturalmente, ser proficiente na leitura é uma competência valorizada na sociedade, principalmente na hodiernidade, tendo em vista que a vida do ser humano a todo o momento apresenta-se permeada pela escrita. Por não serem habilidades naturais, para ler e escrever o indivíduo precisa de estudo particular, pois são formas de comunicação da língua desenvolvidas em determinadas sociedades, e que ao longo da história apresentam-se como instrumentos que auxiliam a distinção entre sociedades letrada e iletrada.

Por ser considerada tão importante tanto para a escola como para a vida, a leitura apresenta-se como imprescindível para a inserção cultural, no campo social e para o exercício da cidadania, permitindo a quem a realiza o acesso aos saberes anteriormente produzidos e tidos como essenciais. Desse modo, vivenciar práticas de leitura diversas e significativas é essencial para que o indivíduo possa participar plenamente de sociedades letradas.

Até a década de 70 do século XX, a leitura era concebida como uma simples decodificação da escrita. O simples ato de pronunciar em voz alta as letras grafadas no papel já se caracterizava como leitura. No entanto, com os avanços dos estudos da linguagem, de forma gradativa, a leitura passou a ser considerada na escola como um processo no qual o leitor participa como sujeito, decifrando sinais, dando sentido a eles e os compreendendo.

Desde os anos de 1980 até hoje, o desenvolvimento histórico da prática de leitura passa por transformações significativas, tendo em vista que o ensino de leitura vem passando por profundas modificações em virtude das mudanças surgidas a partir das novas concepções de ensino/aprendizagem que emergiram no contexto da educação brasileira. Dessa forma, tais concepções passaram a ser incorporadas aos documentos oficiais, bem como a fazer parte dos discursos e das ações dos professores no cotidiano escolar.

Muitas concepções de leitura foram surgindo ao longo das décadas e agora “a leitura ultrapassa a atividade visual e o leitor recorre a seu conhecimento [...] para recuperar o sentido” (DELL’ISOLA, 2001, p. 29). Sentido esse que vem do arranjo das palavras e que aparece de repente no momento em que o leitor reconstrói o texto lido a partir de seus conhecimentos, de suas experiências e opiniões.

Martins (1982), ao refletir sobre o que é leitura, explica que ela vai além da decodificação mecânica dos signos linguísticos e pode ser entendida como um processo de compreensão que envolve aspectos sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Enfatiza que tanto a decodificação quanto a compreensão são concepções essenciais no processo de leitura.

Segundo a autora, no momento da leitura, o leitor envolve-se com três níveis de emoções: sensorial, emocional e racional. Cada um desses níveis corresponde a uma forma de aproximação com o texto. Eles “são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo um ou outro sendo privilegiado, segundo as suas experiências e expectativas assim como, seus interesses” (MARTINS, 1982, p. 77).

No nível sensorial, a leitura está ligada aos aspectos externos, tais como à visão, ao tato, à audição, ao olfato, ao prazer do manuseio de um livro, bem como ao jogo de cores, imagens, sons, cheiros e gostos, incitando o prazer, a busca que pode agradar ou trazer rejeições aos sentidos. A leitura sensorial possibilita ao leitor buscar o que lhe agrada ou não, mesmo sem as justificativas. É uma leitura que começa cedo e acompanha o leitor durante toda a vida.

Já o nível emocional da leitura envolve o leitor pelo seu inconsciente e o leva a fazer parte da história, sentindo, junto com a leitura, todas as emoções que esta provoca, além do desabrochar dos sentimentos, do incitar da fantasia e do libertar das emoções.

No nível racional, a leitura está relacionada diretamente com os outros dois níveis de leitura (sensorial e emocional); apesar de ser uma leitura intelectual, permite uma ligação entre o leitor e o texto, possibilitando questionamentos, reflexão e reordenação do mundo subjetivo, bem como a ampliação dos conhecimentos.

Em outras palavras, o que a autora diz é que a leitura é compreensão e interpretação do texto lido e não meramente uma decodificação de símbolos. Portanto, o ato de ler envolve diversos processos e estágios, entre eles a compreensão do mundo imediato do leitor e ainda a relação com os sentidos sensoriais e racionais do indivíduo.

Silva (1986) focaliza mais o lado racional da leitura. Segundo o autor, a leitura é um importante instrumento para a libertação do homem e para o processo de reedificação de uma sociedade. O autor afirma que “o ato de ler, se efetuado dentro de moldes críticos, é um ‘ato perigoso’ àqueles que ilegitimamente dominam o poder” (SILVA, 1986, p.12). O autor diz com isso que a leitura crítica é condição essencial para a educação libertadora e para a verdadeira ação cultural que se deve pôr em prática nas escolas (e nas bibliotecas), advertindo que o professor deve ter cuidado com as práticas reducionistas e mecanicistas de leitura.

Solé (1998) compreende a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade. Adverte que aquilo que o leitor entende não é uma réplica do que o autor diz, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. Esse entendimento vai sendo construído paulatinamente, por meio do contato com o texto, da leitura e da compreensão de quem o lê. Ou seja, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de suas vivências pessoais, questionar seu conhecimento para, assim, modificá-lo, estabelecendo generalizações que possibilitem transferir o que aprendeu para diferentes contextos.

A autora mencionada diz que o ensino de estratégias de compreensão contribui para o benefício dos alunos com recursos essenciais para aprender a aprender. Assim, durante a leitura, o leitor pode prever e verificar para então construir sua interpretação. Nesse processo, em que a leitura é uma atividade de produção de sentido, o leitor, enquanto construtor destes sentidos, faz uso das estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (SOLÉ, 1998).

A estratégia de seleção possibilita ao leitor, durante o processo de leitura, ater-se aos índices relevantes, desconsiderando os irrelevantes. A antecipação corresponde ao que o leitor faz antes de ler um texto, pois já espera, de certa forma, os sentidos que o texto (re)velará. No momento da antecipação, o sujeito leitor lança hipóteses, acreditando que os sentidos do texto serão aqueles previstos por ele. Já a estratégia de inferência diz respeito ao que o leitor utiliza para descobrir os não-ditos no texto, mas que podem ser (des)velados com base em pistas textuais. A verificação tem como finalidade o controle ou não da eficácia das demais

estratégias. Enfim, todas elas agem mais ou menos ao mesmo tempo e o leitor, geralmente, não é consciente sobre o uso delas.

Nesse contexto, Solé (1998) enfatiza a necessidade do uso de estratégias que auxiliam o aluno no desenvolvimento de suas habilidades para o processo da leitura como interação. Desse modo, propõe: (i) que o leitor deve ser incentivado a realizar leituras desconhecidas; (ii) que a leitura tenha objetivos que motivem o leitor a ler determinado texto; (iii) que os conhecimentos prévios do leitor sejam ativados, buscando estabelecer previsões sobre o texto, e (iv) que questionamentos sejam feitos aos alunos a respeito do texto.

Como se pode observar, as concepções de leitura que foram surgindo ao longo das décadas deram origem ao surgimento de linhas teóricas diversas. Nesse contexto, Leffa (1999) classifica a literatura sobre leitura em três grandes abordagens: as ascendentes, as descendentes e as conciliadoras.

Na visão do autor, as abordagens ascendentes, que predominaram nas décadas de 1950 e 1960, são as que estudam a leitura da perspectiva do texto. Nessa perspectiva, o texto era visto como um intermediário entre leitor e conteúdo e devia apresentar-se de maneira clara, com um vocabulário comum e uma estrutura simples. Nesse sentido, ler é apenas decodificar o que está escrito. A atribuição de significado é construída através de um processo de extração de informação, o que conduz à conclusão de que os significados conferidos a um mesmo texto por diferentes leitores serão sempre o mesmo. Ao longo dos anos, essa perspectiva sofreu inúmeras críticas, principalmente por ressaltar o processo linear da leitura, por defender que o leitor só entende o que lê depois de pronunciar as palavras e por valorizar habilidades elementares.

Já as abordagens descendentes são as que estudam a leitura do ponto de vista do leitor, descrevendo o que acontece na mente durante a leitura de um texto. Nessa perspectiva, o leitor é um sujeito ativo que utiliza seu conhecimento linguístico, textual e de mundo no processo de compreensão. Ele atribui sentido ao texto a partir de suas experiências, de seu conhecimento prévio, ou seja, de sua leitura de mundo¹.

Desse modo, o contexto do indivíduo e as suas vivências contribuem para a leitura do seu mundo mais imediato, de maneira pessoal, interior e diferente a cada ser humano. É a partir dessa intimidade com o mundo que emerge a leitura da palavra na vida do indivíduo, de forma mecânica refletindo o que é ensinado no contexto da sala de aula, sem

¹ Paulo Freire (2006) no livro *A importância do ato de ler*, propõe a designação de *leitura de mundo* para o processo que começa no berço e só se encerra no leito de morte. É marcado pela subjetividade de cada indivíduo.

possibilidades de uma compreensão crítica do sujeito em relação ao espaço em que se encontra inserido.

De acordo a abordagem descendente, o texto ativa a memória do leitor quando esse começa a ler e o faz buscar nas experiências vivenciadas um sentido para o que lê. Essa abordagem também sofreu várias críticas, principalmente pelo fato de atribuir ao leitor o poder de conferir ao texto o significado que lhe conviesse. Dessa forma, não haveria significado certo ou errado, mas o significado de cada leitor.

As abordagens conciliadoras são as que, como o próprio nome revela, conciliam as abordagens anteriores, do texto e do leitor, sendo que a construção dos sentidos ocorre a partir da interação entre leitor, texto e o outro. Conforme Leffa (1999), a leitura deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro.

Essa abordagem estuda a leitura na perspectiva interativa ou interacional. Parte do princípio de que, para haver interação, faz-se necessária a presença de pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacionem de alguma maneira. É nessa relação com o outro que as mudanças são provocadas. Para Leffa (1999), essa perspectiva, por ser universal, perpassa todas as linhas teóricas da leitura com ênfase maior nas abordagens psicolinguística e social.

O diferencial na proposta de Leffa (1999) encontra-se na abordagem conciliadora. Segundo essa abordagem, no processo de ensino aprendizagem da leitura não deve haver recortes, os aspectos envolvidos na leitura devem ser trabalhados em conjunto.

Diante do exposto, fica claro que as concepções de leitura não são excludentes, mas complementares e que todas convergem para um mesmo ponto: ler é decodificação, compreensão e interação. Ou seja, ler é também uma forma de se estabelecer diálogos e reconstruir percursos realizados por outros leitores.

Considerando-se que sempre que se realiza a leitura de um texto entende-se algo, embora nem sempre essa compreensão se apresente como a mais adequada, a seguir, reflète-se acerca do processo de compreensão.

1.2 O Processo de compreensão da leitura

Ler é um processo de compreensão que possibilita a quem lê obter informações e aceder ao significado do texto, construindo sentido ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Dessa forma, tal como na compreensão do oral, o que é importante no

momento da leitura é a construção do significado da mensagem que é resultado da interação do leitor com o texto.

Além disso, a compreensão de leitura é mediada pelo conhecimento prévio que o leitor tem acerca do assunto, bem como pelo conhecimento das palavras presentes no texto. Assim, existem duas conclusões pedagógicas a se considerar como regra básica no ensino da compreensão da leitura: adiantar-se na conversa sobre o tema do texto que será lido; desenvolver de forma intencional e explícita o léxico dos alunos.

De acordo com Sim-Sim (2007, p. 9) a compreensão da leitura

[...] é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registrada através da escrita. O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico [...], para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

Portanto, o ensino da compreensão da leitura visa ao desenvolvimento da capacidade da leitura fluente de um texto, o que implica precisão, rapidez e expressividade. Isso requer por parte do leitor o reconhecimento imediato de palavras, recuperação do significado da frase e do texto, além do treino da leitura expressiva. Entende-se que um leitor fluente reconhece as palavras de forma automática e sem esforço, agrupa-as, reconstrói o significado de frases e de expressões do texto.

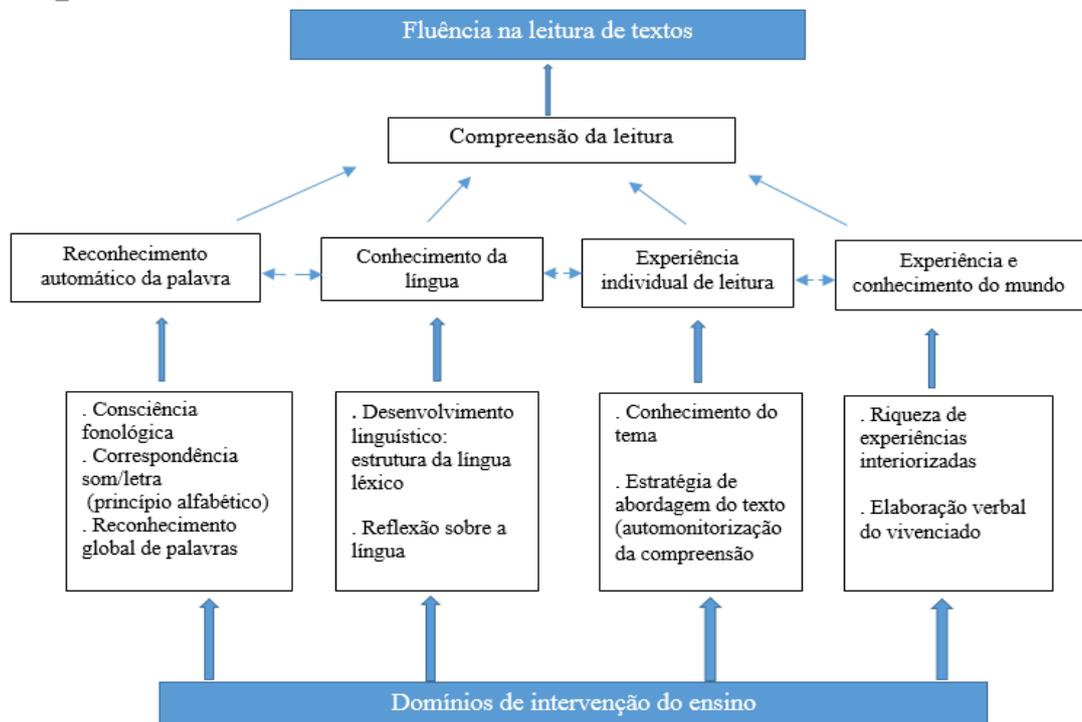
Nessa perspectiva, um nível satisfatório de compreensão da leitura é resultado, conforme Sim-Sim (2007, p. 9), da convergência de quatro pilares:

(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.

Logo, no contexto da sala de aula, cabe ao professor usar estratégias de ensino que contemplem os quatro pilares citados, tendo em vista que quanto mais diversificadas forem as atividades de abordagem do texto por parte do leitor, mais significativa será a capacidade de compreensão. É na escola que o aluno-leitor aprende e aperfeiçoa algumas habilidades de leitura, que o auxiliarão a realizar diferentes leituras de um mesmo texto. Portanto, espera-se que nesse processo, a maturidade do leitor se faça presente na escolha de estratégias a serem utilizadas na leitura, o que dependerá também da natureza do texto, do lugar onde o leitor se

encontra no texto e, conseqüentemente, do propósito da leitura. Isso pode ser mais bem visualizado na figura 01 a seguir:

FIGURA 01: Determinantes da fluência na compreensão de textos



FONTE: O Ensino da Leitura: A compreensão de textos (SIM-SIM, 2007, p.10).

Com efeito, nessa figura, Sim-Sim (2007) descreve todo o processo de fluência da leitura, os quais resultam na compreensão do texto, considerando particularidades dos diferentes momentos do aluno por ocasião da aquisição da leitura.

Ao examinar o conjunto de elementos propostos pela autora, reconhece-se, por um lado, a relevância da proposta para a compreensão leitora dos alunos. Entretanto, o que se observa, principalmente no Ensino Fundamental, é que os professores em sua maioria limitam-se ao ensino reducionista e mecanicista da leitura, ocasionando a falta de interesse dos alunos.

No momento da leitura, para compreensão de um texto, o professor deve se preocupar em buscar aquilo que está explícito (sentido literal), bem como o que está implícito (sentido inferencial). Segundo Bortoni-Ricardo *et al.* (2013), na compreensão do explícito, deve-se recuperar informações fornecidas pelo texto e analisá-las para identificar suas principais

características de caráter literal, sendo necessário também deduzir o que está implícito para que se atinja a compreensão inferencial.

Dell'isola (2001) explica que a manifestação das inferências está relacionada aos estados afetivos individuais e reações socialmente marcadas, que constituem diferentes graus de crenças. Em outras palavras, a compreensão inferencial ocorre por ocasião da construção do sentido da leitura, revelando, assim, a conclusão de um raciocínio, a elaboração de um pensamento e o atendimento de expectativas.

A autora mencionada destaca ainda que a inferência relaciona-se com a noção de ler nas entrelinhas, ler o que não está no texto, mas “é uma operação que os leitores desenvolvem enquanto estão lendo o texto ou após terem completado a sua leitura. O texto serve como um estímulo para a geração de inferências” (DELL'ISOLA, 2001, p. 43).

Apesar de bastante amplo, o conceito de inferência, no entendimento de Dell'isola (2001, p. 44), é concebido como

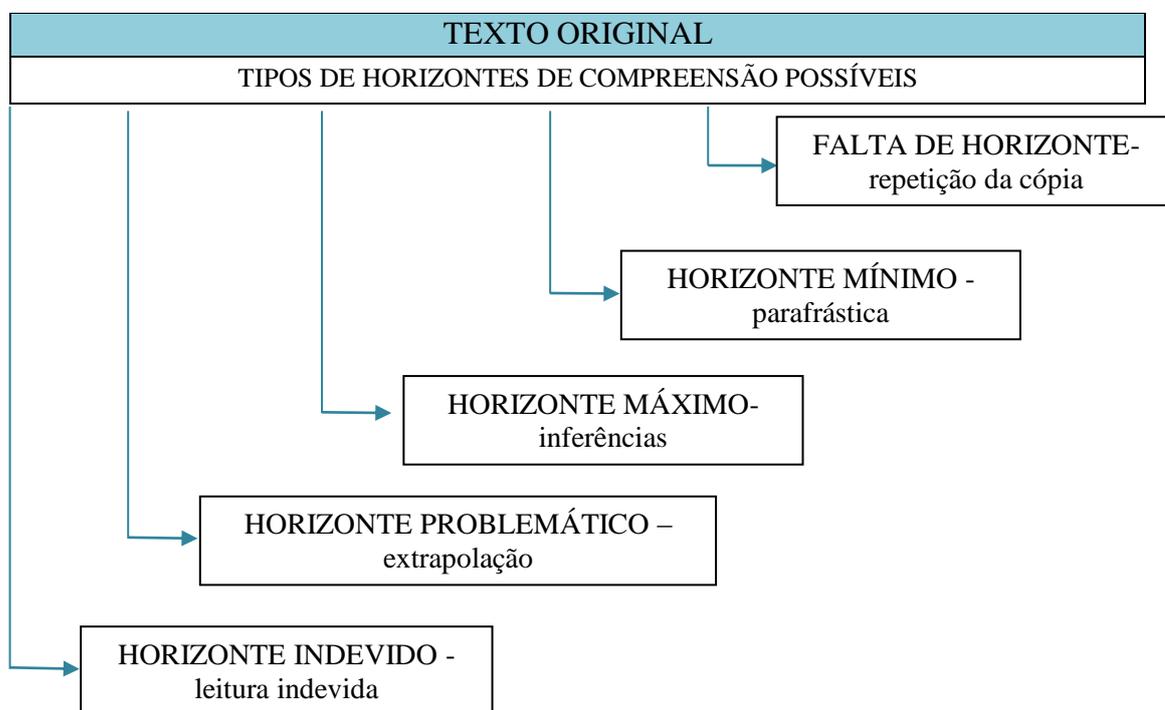
[...] um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.[...] operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os “vazios” textuais. [...] traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determinadas por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Concorda-se com a autora, pois, ao inferir sobre informações implícitas no texto, o leitor ativa seus conhecimentos armazenados na memória e gera novas informações, que são desenvolvidas antes da leitura, ou enquanto lê um texto ou após ter completado uma leitura. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da leitura apresenta-se como um desafio a ser enfrentado pelos alunos, professores e pela escola.

Geralmente, na atividade de compreensão parte-se de informações textuais e de informações não-textuais, para assim se construir os sentidos e estabelecer a compreensão do texto. Admite-se que a compreensão textual se dá na maioria das vezes como um processo inferencial de construção de sentidos em que compreender não significa simplesmente extrair informações do texto, mas produzir sentidos. Isso significa que a compreensão não pode ser entendida como uma atividade com regras determinadas, nem como uma atividade imprecisa e de adivinhação. Ela se caracteriza como uma “atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida” (MARCUSCHI,1996, p.74).

Nesse sentido, pode-se fazer leituras erradas, incorretas, impossíveis, inadequadas e não-autorizadas pelo texto. Assim, para um melhor entendimento do processo, a figura 02 a seguir, ilustra o que se passa na compreensão.

FIGURA 02: Os cinco horizontes da compreensão



FONTE: Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? (MARCUSCHI, 1996, p. 74), Adaptado.

Com efeito, o *texto original* é o que se recebe para leitura, ou que se ouve de alguém oralmente. Naturalmente, esses textos podem ser lidos de diferentes maneiras, denominadas de *horizontes* ou *perspectivas* diversas.

(1) Falta de horizonte: caracteriza-se pela repetição ou cópiação do que está dito no texto de forma objetiva. O autor detém a autoridade suprema e os sentidos estão cristalizados no interior do texto.

(2) Horizonte mínimo: entendido como leitura parafrástica, ou seja, acontece a repetição com outras palavras, onde pode-se deixar alguma informação de lado, seleciona-se o que se quer dizer e escolhe o léxico que interessa. Apesar de inserir elementos novos, ainda assim a interferência será mínima e a leitura mera identificação de informações objetivas ditas com outras palavras.

(3) Horizonte máximo: perspectiva que caracteriza as atividades inferenciais no processo de compreensão, ou seja, as que são geradas a partir da reunião de várias informações do texto, ou ainda pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros extratexto. É a leitura do que não foi dito nas linhas, mas nas entrelinhas.

(4) Horizonte problemático: horizonte que vai muito além das informações do texto e que se caracteriza pela extrapolação. São as leituras bem pessoais e que revelam a maneira de ver, de sentir e de reagir, própria de cada pessoa.

(5) Horizonte indevido: caracteriza-se pela obscuridade que leva à uma leitura indevida ou proibida. É a área das leituras erradas.

Levando em consideração o que propõe Marcuschi (1996), entende-se que há uma relação entre os cinco horizontes da compreensão e as concepções de leitura discutidas neste estudo. Dessa forma, as leituras que se limitam apenas à localização de informações concentram-se nos horizontes 1 e 2 da compreensão e se caracterizam como decodificação de um sentido único, presente e cristalizado no texto.

Já as leituras que se afastam do texto e buscam simplesmente uma recriação de sentidos a partir do que se encontra armazenado na memória e no conhecimento de mundo do leitor, sem tampouco relacionar esse conhecimento com o texto lido, e ainda inserir informações em demasia no momento da recriação, encontram nos horizontes 4 e 5.

Quando, porém, no momento da leitura, consegue-se construir sentidos a partir da interação entre autor e leitor através do texto, considerando os próprios conhecimentos e elaborando inferências, a leitura estaria concentrada no horizonte 3, em que a compreensão do texto ocorre no momento em que “ há a geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto” (MARCUSCHI, 1996, p. 75).

Diante do contexto delineado, compreende-se a importância do ensino das estratégias, considerando os horizontes da compreensão, bem como a necessidade de elaboração e utilização delas para e na compreensão da leitura.

Nesse processo, se o professor organiza o tempo para a leitura e se os alunos sabem o motivo, a razão da leitura, naturalmente vão solicitando momentos em sala de aula para praticarem o ato de ler e, conseqüentemente, mobilizando as estratégias de acordo com as exigências dos textos lidos, bem como das tarefas estabelecidas.

A seguir, discute-se acerca do ensino da leitura, entendida como objeto de ensino que se transforma em um objeto de aprendizagem para que assim faça sentido para o aluno, tendo em vista seus propósitos que precisam ser conhecidos e valorizados.

1.3 O ensino da leitura

Muito se discute acerca do ensino da leitura no Ensino Fundamental, principalmente em congressos, seminários, artigos publicados, na academia e nos cursos de formação de professores. Tais discussões fizeram surgir um aporte teórico e metodológico significativo, principalmente com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante denominado PCN, 1997), que contribuiu para esse processo de mudança. Esses documentos sugerem uma prática de leitura pautada na capacidade de compreender textos oral e escrito.

No entanto, as interações e informações sobre o mundo não acontecem somente por meio das palavras ouvidas ou lidas. O contexto e as experiências vivenciadas pelos interlocutores contribuem para a leitura do seu mundo mais imediato. Constantemente, usa-se o corpo para “falar”, fazem-se gestos e emitem-se sinais por ocasião do processo de interação. Isso fica evidente na frase de Freire (2006, p. 13): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. [...]” e, assim como o corpo, a natureza e os acontecimentos vivenciados podem revelar coisas significativas. Isso deixa claro que os eventos comunicativos não dependem particularmente de elementos linguísticos, mas neles estão presentes uma multiplicidade de linguagens que possibilitam a compreensão de como os textos se constituem.

Desse ponto de vista, percebe-se que as linguagens tornaram-se multimodais, tendo em vista que em um texto estão arrançados visualmente escrita, diagramação, cores, sons, gráficos, desenhos, contornos e tipo de papel, que combinados representam a presença da multimodalidade nos eventos comunicativos (textos).

Nesse sentido, a leitura de um texto manuscrito ou impresso em uma página de revista, ou na tela de um computador, caracteriza uma comunicação multimodal. Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando se fala ou se escreve um texto, usa-se, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (DIONÍSIO, 2005).

Nessa linha de pensamento, merece destaque o fato de que a sociedade hodierna se apresenta essencialmente visual e que os textos multimodais são construídos com propósitos que revelam as relações do sujeito com a sociedade e com o que a sociedade representa.

Apesar das novas teorias acerca do ensino da leitura, articular os objetivos da leitura para a escola com os objetivos da leitura para os alunos está longe de ser uma tarefa fácil. Conforme Lerner (2002, p. 79), é preciso,

[...] encontrar outra maneira de administrar o tempo, é preciso criar novos modos de controlar a aprendizagem, é preciso transformar a distribuição dos papéis do professor e do aluno em relação à leitura, é preciso conciliar os objetivos institucionais com os objetivos pessoais dos alunos.

Assim, a elaboração da prática de leitura requer dos envolvidos nesse processo de muitos ensaios uma reflexão crítica, além de cooperação constante com colegas empenhados e comprometidos com a tarefa de ensinar a ler na escola. Isso exige do professor diferentes habilidades e informações no momento da seleção dos conteúdos mais adequados à realidade do aluno; na escolha do melhor modo de fazer a transposição didática; no acompanhamento da aprendizagem; na indicação de alternativas; na promoção da autoestima dos alunos e na avaliação da aprendizagem e atualização permanente do professor.

Tradicionalmente, na escola os propósitos que orientam a leitura não são bem definidos, o que repercute diretamente na aprendizagem da leitura. A cada leitura proposta o professor deve apresentar ao aluno um propósito. Esse pensamento é melhor explicado por Lerner (2002, p. 77):

Quando o propósito que a instituição apresenta é um só – aprender a ler ou, no máximo, ser avaliado -, a modalidade que se atualiza é também única. Quando o trabalho é feito com uns poucos livros que, além do mais, pertencem ao gênero “texto escolar”, se dificulta ainda mais a possibilidade de que apareçam maneiras de ler. [...] permitir o ingresso de uma única modalidade de leitura e de um único tipo de texto facilita o exercício de uma importante exigência institucional: o controle rigoroso da aprendizagem.

Entende-se que essa realidade deve ser transformada, com vistas a construir uma prática pedagógica que seja coerente com a nova visão de homem como um sujeito ativo e participativo que constrói conhecimento e que interage com seu meio. Nesse sentido, as escolas precisam avançar e desenvolver um trabalho significativo de ensino da leitura menos engessado e voltado mais para a formação do leitor.

Na escola, a leitura é compreendida como objeto de ensino. No entanto, para que a leitura se transforme em um objeto de aprendizagem, faz-se necessário que ela faça sentido

para o aluno, ou seja, que se consiga por em prática um propósito conhecido e valorizado pelo aluno. Conforme Geraldi (2012), a leitura pode apresentar quatro propósitos: busca de informações, estudo do texto, pretexto e fruição do texto.

Ler com o propósito de buscar informações significa que o leitor deve ler com o objetivo de extrair do texto uma informação. Essa leitura é orientada por um roteiro previamente elaborado, em que se lê para responder questões previamente estabelecidas ou sem roteiro elaborado, com o objetivo de verificar que informações ele traz. Pode ser uma leitura superficial ou aprofundada do texto. Pode ser realizada com textos informativos ou literários.

Ler com o propósito de estudar o texto significa que o leitor deve ler com o objetivo de apreender sua configuração, considerando os aspectos da forma e do conteúdo. Esse tipo de leitura pode ser realizado em textos informativos ou literários. Neste último caso, com o objetivo de interlocução com a obra de ficção.

Ler o texto como pretexto significa realizar a leitura com outros propósitos que não o de interação com o texto. Isso ocorre quando a leitura é solicitada ao aluno e a ele é exigido apenas o conhecimento gramatical, por exemplo. Vale ressaltar que o texto pode ser usado para um trabalho com a gramática, desde que professor e aluno assumam, “perante o texto, uma perspectiva que o violente o menos possível” (LAJOLO, 1982, p. 52).

Ler com o propósito de fruição significa realizar a leitura por prazer. Segundo Simões *et al.* (2012), a leitura fruição oportuniza ao leitor engajar-se subjetivamente com outras formas de expressão e de ler o mundo. Isso significa que ela proporciona ao leitor uma experiência singular com o texto literário, vivenciada como forma de liberdade. Além disso, esse encontro pessoal e sem obrigação proporciona um espaço de intimidade e a troca do leitor com o texto. Esse tipo de leitura não se limita ao texto literário, mas a qualquer gênero textual cuja leitura não esteja veiculada ao preenchimento de fichas.

É, portanto, no instante da leitura que o leitor reage ao texto, participando e dialogando com ele. Nesse momento, posiciona-se de forma crítica, tendo em vista que todo texto tem um autor e um contexto de produção e que, por isso, é impregnado de valores e expressa um ponto de vista. Ressalte-se que “tudo isso ocorre de modo integrado e simultâneo na leitura, não cabendo pensar em atividades que sejam de pura decodificação, de pura antecipação contextual, de pura inferência, etc.” (SIMÕES *et al.*, 2012, p. 49).

Com efeito, entende-se que a leitura adequada de um texto não é uma atividade natural nem algo que se transmite por hereditariedade, “nem uma ação individual isolada do meio e

da sociedade em que se vive” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Portanto, deve ser ensinada considerando o que o aluno já sabe sobre o tema e o contexto em que ele está inserido.

Conforme Sim-Sim (2007), em qualquer proposta de prática de leitura, o professor deve partir da elaboração de estratégias que orientem o aluno a alcançar seus propósitos. Tais estratégias são ferramentas que devem ser apresentadas aos alunos para auxiliá-los na compreensão da leitura. Dessa forma, a autora defende que toda proposta de leitura deve apresentar estratégias gerais que contemplem os seguintes momentos da leitura: o antes, o durante e o depois. A proposta da autora segue resumida no quadro 01 a seguir:

QUADRO 01: Atividades para antes – durante – depois

Antes	Durante	Depois
<p>Explicitar o objetivo da leitura do texto; Ativar o conhecimento anterior sobre o tema; Antecipar conteúdos a partir do título e imagens, do índice do livro; Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (índices gráficos e marcas tipográficas).</p>	<p>Fazer uma leitura seletiva; Criar uma imagem mental do que foi lido; Sintetizar a leitura do texto; Adivinhar significado de palavras desconhecidas; Usar dicionários; Fazer paráfrases de partes do texto Sublinhar e fazer anotações durante a leitura.</p>	<p>Formular e responder questões sobre o texto lido; Confrontar as previsões com o conteúdo do texto; Discutir com os colegas a temática do texto; Fazer a releitura do texto.</p>

FONTE: O Ensino da Leitura: A compreensão de textos (SIM-SIM, 2007, p.10). Adaptado.

No entendimento da autora, antes de iniciar a leitura, cabe ao professor explicitar o objetivo da leitura do texto, ativar o conhecimento anterior sobre o tema e antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro e ainda filtrar o texto para encontrar chaves contextuais (indícios gráficos e marcas tipográficas). É nesse momento de pré-leitura que o leitor ativa seus conhecimentos prévios e levanta hipóteses.

Bortoni-Ricardo *et al.* (2013) segue a mesma linha de Sim-Sim (2007) e acrescenta que se faça um diagnóstico do que os alunos sabem acerca do tema, pois só assim será possível avaliar a necessidade de prestar mais informações sobre o assunto. É importante também, antes da leitura, fazer previsões sobre o texto, o que requer recorrer aos aspectos: “formato do texto, estrutura textual, ilustrações, títulos, subtítulos” (BORTONI-RICARDO *et al.*, 2013, p. 57).

Durante a leitura, Sim-Sim (2007) esclarece que cabe ao professor: solicitar a realização de uma leitura seletiva; sugerir a criação de uma imagem mental e/ou mapa mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais-cheiros, sabores – sentimentos); orientar a sintetização das ideias à medida que se avança na leitura do texto; levar os alunos a adivinhar o significado de palavras desconhecidas; orientar a utilização do dicionário (se necessário); solicitar paráfrases de partes do texto, ensinar a técnica de sublinhar e de fazer anotações acerca das ideias centrais da leitura. É o momento em que se trabalham aspectos: textuais e linguísticos, bem como a produção de inferências.

É importante ressaltar que durante a leitura merece destaque a figura do professor como mediador desse processo, embora se deva dar ao aluno a oportunidade de assumir uma postura ativa diante do texto, como bem lembra Bortoni-Ricardo *et al.* (2013, p. 57):

A função do professor no momento da leitura deve ser a de fornecer instruções para que os próprios leitores cheguem à compreensão dos textos. Os próprios alunos devem selecionar as marcas do texto, formular hipóteses e verificá-las, enfim, construir interpretação.

Diante dessa compreensão, ressalta-se que os alunos são os responsáveis pelo desenvolvimento da compreensão leitora, embora seja o professor que assume a mediação, nessa via de mão dupla, em que todos devem estar envolvidos nas atividades de leitura, de forma compartilhada.

Por fim, depois da leitura, aplicam-se algumas estratégias com o intuito de verificar se realmente o aluno compreendeu o texto. É o momento de o professor avaliar a leitura e para isso deve: formular questões sobre o texto lido; solicitar aos alunos que formulem perguntas sobre o texto que possam auxiliá-los na compreensão; confrontar as previsões feitas durante a leitura com o conteúdo do texto; discutir com os alunos a temática do texto lido e reler o texto. Esse é o momento em que o professor deve relacionar o texto a outros textos e aos aspectos contextuais.

Desse modo, entende-se que o ensino da leitura não deve prescindir de estratégias que orientem os alunos antes, durante e depois da leitura. Além disso, Sim-Sim (2007) acrescenta que o ensino da compreensão de textos implica que aos alunos sejam ensinadas não só estratégias gerais de automonitorização da leitura, mas também específicas para cada tipo textual.

Seguindo o entendimento de que ler vai além de decodificar palavras e responder a questões literais, Giroto e Souza (2010) também propõem um conjunto de estratégias de leituras a serem utilizadas em sala de aula tendo em vista melhorar o processo de

compreensão de um texto no momento da leitura. São elas: conexões, inferências, visualização, questionamento, síntese e sumarização.

As conexões estão relacionadas ao conhecimento prévio que os alunos trazem para o contexto escolar e são as responsáveis pela sustentação de todos os aspectos da aprendizagem e entendimento que vão sendo promovidos. Dessa forma, se os leitores não têm o que juntar à nova informação, torna-se difícil construir significados. Por outro lado, em conformidade com o pensamento de Girotto e Souza, (2010, p. 67), “Quando têm uma boa bagagem cultural sobre um tópico, são capazes de entender o texto. Mas quando sabem pouco sobre o assunto abordado ou desconhecem o formato do texto, frequentemente, encontram dificuldades”.

Diante dessa compreensão, fica evidente que conseguir fazer conexões e/ou ligação com as experiências pessoais, com as vivências e conhecimentos prévios dos alunos-leitores, facilitam o entendimento do texto e fornece as conexões que são estabelecidas. Assim, livros lidos, discussões, boletins de notícias, leitura de revistas e jornais, internet e até mesmo os bate-papos informais criam conexões que levam a novos *insights*². Portanto, ensinar os alunos a ativar seus conhecimentos prévios, conhecimentos textuais, bem como a pensar sobre suas conexões é indispensável para o processo de compreensão.

Nesse processo, quando os alunos-leitores escutam ou leem uma história, começam a conectar temas, personagens e problemas de um livro com o outro. A partir do momento em que os alunos compreendem o processo de conexão, tendem a praticar essa estratégia, incorporando-a a sua vida diária. Isso os leva a pensar acerca de situações maiores, mais expansivas, além dos muros da escola, situações da sua casa e vizinhança. Assim, é indispensável que as aulas de estratégias de leitura percorram espaços diversos, desde o lar até chegar a assuntos globais ou culturais mais distantes do cotidiano da maioria dos alunos.

Nessa perspectiva, Girotto e Souza (2010, p. 67) advertem que

Apesar de algumas aulas enfatizarem o entendimento da literatura e outras focarem a construção do conhecimento prévio sobre um tópico ou gênero em particular, todas têm um propósito em comum: usar as experiências pessoais e coletivas para construir significados.

Fica evidente a convicção de que as experiências pessoais têm um papel fundamental na construção de significados pelo aluno-leitor, pois não só ocupam um lugar estratégico frente aos conhecimentos prévios e textuais, mas também servem de base em relação aos outros conhecimentos que serão construídos e ressignificados. Nesse sentido, parece oportuna

² O termo *insights* é um substantivo com origem no idioma inglês e que significa **compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação**.

e, ao mesmo tempo, significativa a afirmação feita por Girotto e Souza (2010) de que o propósito de fazer conexões é aumentar o entendimento para que o pensamento do aluno-leitor não escape para outras áreas completamente alheias ao texto lido e, ainda, impedindo que armadilhas atrapalhem os alunos quando fazem conexões. Para tanto, o professor deve ficar atento e proceder moldando adequadamente a estratégia em foco, orientando sempre para que os alunos não façam conexões rápidas e descontextualizadas.

É pertinente evidenciar o entendimento de Girotto e Souza (2010, p. 68) ao se referirem ao ensino da estratégia de conexão

Quando o professor começa a ensinar seus alunos a fazer conexões com o livro que estão lendo, frequentemente partilha um de ficção ou de memórias porque esses gêneros, mais próximos das experiências dos alunos, requerem, durante a leitura, intensa atividade de imaginação e formulação de ideias.

Examina-se, nessa perspectiva, que, ao ler determinado trecho de um texto, o aluno-leitor imediatamente lembra-se de algo que viveu e/ou aconteceu com ele, o que o faz se sentir motivado para dar continuidade à leitura e buscar outras leituras que, de certa forma, possibilitem-no fazer conexões do tipo: “*Isso me faz lembrar...*”. Ao professor cabe a orientação aos alunos no sentido de criarem códigos para descreverem seus pensamentos e vivências a partir da leitura que está sendo realizada.

Existem três tipos de conexões que podem ser realizadas: conexão texto-texto, conexão texto-leitor e conexão texto-mundo. Conforme afirmam Girotto e Souza (2010, p. 68),

As de texto para texto, em que o leitor, ao ler um texto, estabelece relações com outro texto do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. [...] são conexões que o leitor vai estabelecendo com o texto. As chamadas de texto para o leitor são aquelas em que, na leitura, ele estabelece conexões com episódios de sua própria vida. [...] as chamadas conexões texto-mundo são estabelecidas entre o texto lido e algum acontecimento mais global, [...].

Atente-se para o fato de que os tipos de conexões citados são estratégias basilares para o processo de compreensão, tanto de textos ficcionais como de não-ficcionais, o que requer do professor considerar tais aspectos quando for trabalhar com os alunos. Vale lembrar que o leitor também faz conexões com a natureza dos textos e as características literárias. A partir daí, já sabe o que esperar da leitura de um livro infantil e juvenil, de uma charge, de um anúncio ou demais gêneros. Nesse sentido, é fundamental o conhecimento dos elementos de conexão, com vistas à compreensão do que leem, conforme pode observar-se no quadro 02 a

seguir construído pela professora/pesquisadora deste trabalho a partir do que propõem Girotto e Souza (2010, p. 70).

QUADRO 02: Elementos da conexão

Gênero	Há diversos gêneros textuais: ficcionais, não ficcionais, poéticos, entre outros. Com a exposição, os leitores tornam-se familiarizados com as características especiais e as convenções de cada gênero.
Formato	Leitores aprendem a diferença entre livros infantis, livros de imagens, romance, não-ficção etc. Eles confiam nessas diferenças para entenderem melhor o que leem.
Forma	Leitores aprendem a distinguir entre ensaios, editoriais, manuais, artigos, entre outros. Essa consciência melhora a compreensão do texto.
Autor	Leitores aprendem que certos autores têm um estilo peculiar, repetem temas, assuntos semelhantes. Assim, identificam algumas características dos autores e entendem melhor o que lêem.
Estrutura do texto	Leitores reconhecem as diferenças entre textos narrativos, descritivos, argumentativos entre outros. O reconhecimento das características de cada um permite-lhes compreender melhor.
Palavras sinais	Leitores aprendem a identificar certas palavras que sinalizam sobre o que está por vir. Por exemplo, “mas” sugere uma mudança por vir, “em outras palavras” é seguido por uma definição, entre outras.
Estilo de escrita	Leitores percebem os vários estilos de escrita dos autores diferentes, desenvolvem uma apreciação por eles e começam a fazer conexões entre os diferentes livros do mesmo autor.
Características da literatura	Leitores aprendem a procurar por temas, a identificar problemas e a reconhecer cenários quando leem. Quando os leitores pensam sobre as conexões que fazem com as características e natureza do texto, estabelecem uma Conexão Literária. Quanto mais entendem sobre a natureza do texto, melhor a compreensão.

FONTE: Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem (GIROTTI;SOUZA, 2010, p. 70), adaptado.

Um olhar atento para os elementos da conexão apresentados no quadro 02 possibilita perceber que o leitor faz conexões o tempo todo, acrescentando às informações novas o que já conhece, fazendo questionamentos, selecionando o que julga importante, sempre de forma articulada e visando a compreensão do que lê.

Cotidianamente, faz-se inferências mais do que se pode imaginar, tendo em vista que o corpo humano fala, revelando sentimentos e emoções que permitem inferir sobre quais situações podem levar a um determinado sentimento ou a outro.

O ensino da inferência possibilita aos alunos entenderem a essência dos textos que leem e quanto mais informações adquirirem, mais lógica terá a inferência feita. Desse modo, é

papel do professor ensinar como o aluno deve agir durante a leitura, mostrando pistas presentes no texto e, ainda, como combiná-las com os conhecimentos prévios guardados na memória. O pensamento exposto pode ser mais bem compreendido nas ideias de Girotto e Souza (2010, p. 76) ao revelarem que

Quando os leitores inferem e predizem, criam uma interlocução com o texto, usam seus conhecimentos prévios e o texto com a finalidade de estabelecer expectativas do que vai acontecer ou que informações o texto irá conter. Isso pode envolver conhecimento sobre vocabulário, um conceito, organização do texto, sobre o autor ou outras conexões que é preciso ter para com o texto.

Vale destacar que o acesso aos conhecimentos prévios pode ocorrer antes, durante e depois da leitura, de forma que o aluno possa ir percebendo as pistas deixadas pelo autor e que o levem para um encontro mais profundo com o texto.

A visualização é outra estratégia de leitura bastante utilizada no dia a dia, às vezes até sem o leitor perceber. Assim, visualizar é, principalmente, inferir significados, por isso a visualização é semelhante à inferência. Portanto, ao visualizarem, os leitores elaboram significados, criam imagens mentais, cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, elevando assim o nível de interesse e mantendo a atenção.

Já a sumarização consiste em levar o leitor a buscar a essência do texto a partir da determinação do que é importante. “Infelizmente, exercícios de compreensão e questões nas provas ainda exigem que os leitores escolham uma idéia principal” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.93). Entende-se que determinar o que é essencial em um texto ficcional ou não-ficcional depende da finalidade e do propósito comunicativo de quem vai lê-lo.

Outra estratégia de leitura bastante usada pelo leitor é a síntese. Sintetizar um texto vai além de simplesmente resumi-lo. O momento da sintetização possibilita aos leitores relacionarem a informação com o próprio pensar, modelando seus conhecimentos. Ao fazerem a síntese da informação, eles conseguem vislumbrar algo maior, pois não estão simplesmente se lembrando dos fatos, ou apenas repetindo-os, mas também acrescentando novas informações aos conhecimentos já construídos.

Ainda de acordo com Girotto e Souza (2010, p. 104), cabe ao professor “estimular seus leitores a parar e pensar sobre o que leram, pois parar e pensar ativamente sobre a informação ajuda o leitor a manter-se no texto e a monitorar o próprio entendimento”. Assim, o ato de sintetizar possibilita ao aluno usar uma variedade de estratégias com vistas a construir e aumentar a capacidade de compreensão. Ao lançar mãos de várias estratégias de leitura, o

leitor faz conexões do novo com o que já conhece, faz perguntas, escolhe o fato mais importante, de maneira que tais estratégias se interconectam de forma articulada.

No entanto, as tarefas de leitura não terminam com a sua realização e, para ensinar a leitura, é preciso também saber avaliar. Mas “antes de perguntar se tem sentido avaliar atividades de leitura, talvez devêssemos perguntar se tem sentido avaliar” (MENIN, 2010, p. 115).

A avaliação é um instrumento que permite determinar em que medida o ensino alcançou os objetivos propostos. É a partir da avaliação da aprendizagem que se verifica se o aluno avançou e se a didática aplicada atingiu seu objetivo, para, se for o caso, o professor reorientar o ensino, fazendo os ajustes que julgar necessários, a fim de avançar no cumprimento do que foi proposto no planejamento. Nesse sentido, é importante lembrar que avaliar as atividades dos alunos tem como consequência avaliar também a competência leitora do próprio professor.

Diante disso, é imperioso que o professor tenha em mente como deve ser o processo de avaliação. A esse respeito, Lerner (2002, p. 93) esclarece que

[...] é necessário que a avaliação deixe de ser uma função privativa do professor, porque formar leitores autônomos significa, entre outras coisas, capacitar os alunos para decidir quando sua interpretação é correta e quando não o é [...] estar atentos à coerência do sentido que vão construindo [...] interrogar o texto buscando pistas [...].

Entende-se, a partir do exposto, que o professor deve proporcionar aos alunos oportunidades de construir estratégias de leitura, o que requer que eles enfrentem as situações de leitura com o objetivo de legitimar suas interpretações, o que deve levar o professor a retardar a manifestação de sua opinião diante das interpretações dos alunos. Em seguida, as interpretações do professor devem ser compartilhadas com as dos alunos e uma nova discussão deve ser proposta a fim de que os alunos formulem seus argumentos em defesa de seus pontos de vista, momento em que o professor deverá validar ou não as interpretações levantadas.

No momento em que o professor se abstém de dar sua opinião, ele deve observar os pontos relevantes para a interpretação do texto que não foram suscitados e intervir, fazendo questionamentos. Quando percebe que alguns alunos apresentam dificuldade de compreensão, por não dispor de conhecimentos prévios sobre o assunto, deve oferecer todas as informações necessárias para que avancem nas discussões. Por outro lado, deve evitar as discussões prolongadas, atuando como mediador do grupo.

Para Bortoni-Ricardo *et al.* (2013), durante a avaliação, para se verificar se, de fato, ocorreu a compreensão do texto, pode-se solicitar aos alunos que identifiquem o tema discutido, a ideia principal e, ainda, que elaborem resumos, respondam perguntas formuladas pelo professor, formulem perguntas sobre o texto e construam organizadores gráficos. Por fim, quando o professor entende que a compreensão do texto atingiu o sentido desejado ou ainda que colocou em jogo os recursos possíveis para elaborar uma interpretação ajustada, pontua aquela que considera mais adequada, expressa sua divergência em relação as outras e explicita os argumentos que sustentam sua opinião.

Ressalte-se que nesse processo o professor continua com o remate final, ou seja, com a última palavra, fazendo os acréscimos que julgar necessários no momento, após o esgotamento de todas as interpretações dos alunos. Entenda-se que é do professor a responsabilidade da avaliação final, embora a conceda de forma provisória aos alunos e a recupere quando os objetivos forem atingidos. Nesse contexto, atente-se que os papéis do professor e dos alunos ficam claramente distintos. Assim, para manter-se livre das pressões da avaliação, Lerner (2002, p. 94) afirma que

[...] é imprescindível, [...], pôr em primeiro plano os processos referentes à aprendizagem, de tal modo que estes não se subordinem à necessidade de controle e [...] criar modalidades de trabalho [...] durante os quais o controle seja responsabilidade dos alunos.

O que se observa é que a realidade educacional vivida pelas escolas evidencia uma prática escolar que necessita ser repensada, tendo em vista que é possível ler na escola, que essa leitura precisa ter um sentido para o aluno e precisa de um controle, ou seja, precisa da avaliação da leitura e do ensinar a ler. Isso demanda procedimentos de avaliação antes, durante e depois de cada atividade, visando perceber em que nível da leitura o aluno se encontra, bem como as relações que estabeleceu com o texto.

É importante chamar atenção para o fato de que toda orientação dada pelo professor, ao propor atividades de avaliação, são importantes para os resultados esperados. Do ponto de vista de Menin (2010, p.120)

O aluno não é obrigado a adivinhar o que o professor pretende com o exercício proposto. Exige-se e espera-se que o aluno, tão somente, entenda e responda às questões. Contudo, em muitos exercícios, há uma lacuna entre o que o professor solicita do aluno e, por consequência, espera que ele responda, e o que, efetivamente, o aluno compreende e responde.

Nessa perspectiva, o texto não pode ser visto como um empecilho para a aprendizagem do aluno, mas ser compreendido como um instrumento facilitador desse processo de aprender. Ao professor cabe promover situações de ensino e aprendizagem que possibilitem ao aluno “demonstrar o que e o como aprendeu, se ainda tem dúvidas ou se ainda não aprendeu” (MENIN, 2010, p.121).

O percurso de avaliar as atividades leitoras exige do professor, inicialmente, saber qual concepção vai adotar, e o que deverá ser avaliado e como proceder no momento de avaliar. Isso requer que o professor esteja sempre por perto, e fique atento, observando, assim, as possíveis reações dos alunos, a forma como eles constroem seu pensamento, como articulam suas ideias, que tipo de descobertas fazem e quais conexões conseguem estabelecer após cada descoberta. Também é importante observar de que forma o aluno usa as novas informações em seu benefício, e ainda, se garantem uma aprendizagem significativa.

A esse respeito, Menin (2010, p. 123) pontua que o professor deverá

Monitorar seus alunos durante a fase de prática e instruções. [...]. Observar e fazer registros anedóticos das respostas escritas e orais dos alunos às questões sobre informações relevantes ou sobre tarefas. [...]. Coletar e analisar a produção escrita dos alunos em relação ao texto também pode ser uma forma de avaliação, além de ser um registro. [...]. Pedir aos alunos para escreverem sobre o uso dessa estratégia e de como ela aprimora a compreensão. [...]. Solicitar inventários, escritos informais e testes formais para serem usados para avaliar como a aprendizagem das estratégias está influenciando na compreensão dos alunos como um todo. Realizar comentários em forma de rubrica que podem ser utilizados para verificar a compreensão e aplicação das estratégias pelos alunos.

Fica perceptível, portanto, a necessidade de o professor observar o percurso intelectual do aluno e fazer uso das informações coletadas como indicador das necessidades para, em seguida, utilizá-las como proposta de novas atividades e como fator de construção do conhecimento. Agindo dessa forma, o professor certamente terá possibilidades maiores e significativas de reverter as fragilidades detectadas em aprendizagem.

Vale ainda enfatizar que qualquer procedimento avaliativo da leitura requer a definição de critérios que esclareçam os modos de elaboração e de correção dos instrumentos. Tais critérios facilitarão a correção do material produzido pelos alunos, propiciando a eles o conhecimento prévio sobre: em que, como e por que será avaliado.

Assim, é indispensável a sensibilidade do professor, tendo em vista que as atividades de avaliação somente deverão acontecer após a finalização da leitura. Isso se deve ao fato de que as atividades de leitura realizadas por professores muitas vezes restringem-se a avaliá-la sem que ela tenha sido discutida conjuntamente com os alunos. Portanto, “somente a

avaliação da leitura como sequência de uma leitura compartilhada permite observar de fato em que medida ocorreu a apreensão de todas as dimensões do texto” (BORTONI-RICARDO *et al*, 2013, p. 59).

Isso posto, faz-se necessário observar durante todo o processo avaliativo da leitura se: “1) a atitude emocional do leitor em relação ao texto lido contempla aspectos que vão de seu envolvimento [...], até sua segurança em discutir [...], expondo suas idéias a respeito do material lido; (2) o nível de leitura se ajusta aos objetivos propostos” (MENIN, 2010, p. 125).

E em se tratando especificamente da avaliação da leitura literária, entende-se que não deve ser realizada pela cobrança sistemática de nomenclaturas ou classificações, ou simplesmente pela identificação de personagens, narrador e outros elementos da narrativa. Obviamente, tais aspectos precisam ser discutidos, pois se apresentam como relevantes. O diferencial está exatamente na forma de serem abordados pelo professor, o que deve acontecer sem que se tornem foco do ensino e da avaliação.

A questão base na avaliação em literatura “é promover momentos de síntese das aprendizagens, ao final de cada unidade de trabalho, para favorecer a construção da história de leitor e para dar conta do conhecimento acumulado em literatura” (SIMÕES *et al*, 2012, p. 199). Desse modo, é a resposta do aluno aos textos lidos e atividades realizadas que indica a proficiência de sua leitura. Isso poderá servir de instrumentos de avaliação da leitura.

É a partir da leitura que cada leitor, a cada momento, vive a grande aventura. Ou ainda, a leitura confere ao leitor a possibilidade de receber a palavra e se inserir no mundo como sujeito ativo das relações, especialmente as socioculturais, a que é submetido. Por isso, “a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas” (FREIRE, 2006, p. 29).

Em se tratando de avaliação externa da leitura, o Governo Federal, através do Ministério da Educação - MEC implantou em 1988 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (doravante denominado SAEB), composto de duas avaliações externas complementares, dentre elas, a conhecida como Prova Brasil. O SAEB, através de uma matriz de referência, estabelece parâmetros para avaliação dos conhecimentos em Língua Portuguesa e matemática dos alunos que estão concluindo ciclos da educação básica. Assim, os testes são aplicados para os alunos que estão cursando o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental, como também, o 3º ano do Ensino Médio.

Em Língua Portuguesa, objetivando avaliar as competências e habilidades leitoras, a avaliação centra-se nos níveis da compreensão, análise e interpretação de textos. A partir

desses níveis, a referida matriz estabelece o referencial curricular do que deve ser avaliado, com as competências e habilidades esperadas dos alunos.

Para efeito desse estudo, torna-se interessante conhecer alguns itens da matriz de referência que se apresenta subdivididas em tópicos ou temas e estes, em descritores. Interessam, especialmente, os descritores estabelecidos no tópico I – Leitura e tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de sentido, para alunos que estão cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, uma vez que os sujeitos dessa pesquisa, matriculados no 6º do Ensino Fundamental, pressupõem-se já serem possuidores dessas habilidades, estabelecidas nas matrizes do SAEB. Nos quadros 03,04 e 05 a seguir constam os descritores avaliativos referentes ao Tópico I: **Procedimentos de leitura**, Tópico V: **Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de sentido** e ao Tópico VI: **Variação Linguística**.

QUADRO 03: Tópico I. Procedimentos de Leitura – 5º ano

Descritores	Habilidade avaliada
Localizar informações explícitas em um texto.	Avalia a habilidade de o aluno encontrar o que está enunciado claramente na superfície do texto.
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.	Avalia a habilidade de o aluno encontrar o que está enunciado claramente na superfície do texto.
Inferir uma informação implícita em um texto.	Avalia a habilidade de o aluno inferir uma informação com base em ideias pressupostas ou subentendidas no texto, ou seja, as ideias implícitas e as insinuações. Essas inferências apoiam-se, sobretudo, no conhecimento de mundo do leitor que lhe permite ler as entrelinhas.
Identificar o tema de um texto.	Avalia a habilidade de o aluno identificar do que trata o texto, com base na compreensão do seu sentido global, estabelecido pelas múltiplas relações entre as partes que compõem o texto.
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.	Avalia a habilidade de o aluno identificar no texto o que é um fato e o que é opinião ou comentário sobre esse fato.

FONTE: Matrizes de Referências (BRASIL, 2008, p. 23), adaptado.

Além de localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto deve-se também distinguir por meio dos descritores deste tópico, os fatos apresentados da opinião acerca desses nos diversos gêneros de texto. Reconhecer essa

diferença é essencial para que o aluno possa tornar-se mais crítico, de modo a ser capaz de distinguir o que é um fato da interpretação dada a esse fato pelo autor do texto.

QUADRO 04: Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido - 5º ano

Descritor	Habilidade avaliada
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	Avalia a habilidade de o aluno reconhecer os efeitos de ironia ou humor causados por expressões diferenciadas utilizadas no texto pelo autor ou, ainda, pela utilização de pontuação e notações.
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	Avalia a habilidade de o aluno identificar os efeitos provocados pelo emprego de recursos da pontuação ou de outras formas de notação, para a compreensão textual, não se limitando ao seu aspecto puramente gramatical.

FONTE: Matrizes de Referências (BRASIL, 2008, p.23). Adaptado.

Este tópico possibilita uma leitura para além dos elementos superficiais do texto e auxilia o leitor na construção de novos significados, tendo em vista que tanto os textos informativos quanto os textos literários utilizam bastante os recursos expressivos, o que requer atenção e sensibilidade por parte do leitor para perceber os efeitos de sentidos que estão subjacentes ao texto. Os sinais de pontuação e demais mecanismos de notação (o itálico, o negrito, a caixa alta, o tamanho da fonte) podem expressar sentidos variados.

QUADRO 05: Tópico VI. Variação Linguística

Descritor	Habilidade avaliada
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto.	Avalia a habilidade de o aluno identificar as variações linguísticas resultantes da influência de diversos fatores, como grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive. Avalia a habilidade de o aluno verificar quem fala no texto e a quem se destina, reconhecendo as marcas linguísticas expressas por meio de registros usados, vocabulário empregado, uso de gírias ou expressões ou níveis de linguagem.

FONTE: Adaptado Matrizes de Referências (BRASIL, 2008, p. 23).

Este tópico proporciona ao aluno perceber as marcas linguísticas do texto que identificam locutor e interlocutor, bem como as situações de interlocução e ainda as variações da fala, o que requer o reconhecimento das variações gramaticais ou lexicais.

Em síntese, a leitura é uma prática social, interacional e discursiva em que o leitor busca a construção de sentido do texto.

O próximo capítulo tratará do letramento literário, momento em que, dentre outros aspectos, serão apresentadas considerações acerca da literatura, da leitura literária, e das estratégias específicas que devem orientar a leitura do texto literário.

2 CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO

“[...] quando começamos a ler uma narrativa ou um poema corremos o risco de nos tornar diferentes do que éramos antes dessa leitura”.

Antoine Compagnon

O delineamento deste capítulo se constitui de quatro seções. Na primeira, aborda-se sobre a literatura como um fenômeno cultural que permeia a vida do ser humano, a caracterização do texto literário e suas especificidades, evidenciando a contribuição da literatura para a humanização do ser humano. Na segunda seção, discute-se o ensino da literatura na escola, destacando como esse vem acontecendo e em que sentido precisa avançar com vistas ao letramento literário. A terceira apresenta o conceito de letramento literário, destacando esse como uma atividade significativa para professores e alunos. E na quarta seção, discorre-se sobre os aspectos indispensáveis para a escolha da obra literária a ser trabalhada pelo professor em sala de aula.

2.1 Literatura, texto literário e suas especificidades

Antigamente, ler textos literários era sinônimo de prestígio, visto que o termo literatura estava relacionado às belas artes. E como arte, a literatura era um meio de comunicação especial [...] uma necessidade do ser humano de expressar e sentir a vida (PROENÇA FILHO, 1995).

Com as mudanças de valores ocorridas na sociedade e na cultura, e ainda o momento atual em que se vivencia a velocidade da tecnologia e o estímulo pela instantaneidade das imagens, ressurgem as discussões sobre o lugar da literatura em tal contexto, tendo em vista que a língua e a literatura não ficaram de fora e acompanharam as transformações.

A literatura é um fenômeno cultural que permeia a vida do ser humano, mais até do que ele imagina, mesmo sem se dar conta. Nesse sentido, literatura é cultura de todas as naturezas: das eruditas às populares, das formais às informais, da oral à escrita, o velho e o novo. Isso significa que da literatura oral à escrita o texto literário se apresenta em situações formais e informais como algo que precisa ser preservado.

Essa transformação não se opera apenas em relação ao leitor, mas também às pessoas, que se tornam mais atentas ao mundo e ao próprio ato de viver; aprende-se a ver o que antes não se conseguia ver.

Dessa forma, a literatura cria modos de representação do mundo e do ser humano, por meio de uma leitura interpretativa, que torna o sujeito diferente do que era antes da leitura. Nesse sentido, traz-se à memória Todorov (2012, p. 23-24), ao afirmar que

[...] a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano.

Pelo exposto, a literatura tem um papel importante: ela ajuda o ser humano a viver, descobrir mundos e ampliar o universo, incitando o leitor a imaginar outras formas de concebê-lo e de organizá-lo. A leitura do texto literário expressa um ponto de vista e produz um efeito de sentido a partir da escolha desse modo de recriar o real, momento em que o leitor coloca suas experiências, crenças, valores e visões de mundo nas leituras que faz e os resultados são sempre maiores do que mostrou a criação inicial.

Candido (2004, p.174-175) assegura que a literatura é um fenômeno universal de todos os tempos e lugares, inseparável da vida dos seres humanos.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabuloso. [...] a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

O autor reconhece a contribuição da literatura na vida do ser humano e defende a sua essencialidade na formação das pessoas, nas diversas fases de desenvolvimento da vida. Assim, ao atuar como leitor nas diferentes esferas da vida social, o indivíduo lança mão da literatura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa no exercício de atitudes de cidadania. Daí o entendimento de que a literatura tem um caráter humanizador e é uma necessidade universal, configurando-se, por conseguinte, como um direito das pessoas de qualquer sociedade, desde o mais humilde aos que detém conhecimento amplo e erudito.

Considerando o poder humanizador da literatura, recorre-se novamente a Candido (2004), que define a humanização como um processo que declara ao homem aqueles traços que se consideram essenciais, tais como: exercício da reflexão, aquisição do saber, boa vontade para com o próximo, afinamento das emoções, competência para compreender os

problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, e conservação e manutenção do humor. Desse modo, a importância da literatura está na busca do equilíbrio humano, pois, como fator indispensável de humanização, apresenta-se como uma necessidade universal, ou seja, constitui-se um direito inalienável.

Ainda na perspectiva de Candido (2004, p. 186), a relação da literatura com os direitos humanos se apresenta a partir de dois ângulos. O primeiro diz respeito ao fato de que

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

No entendimento do autor, a literatura humaniza e é um direito que não pode ser negado aos seres humanos, uma vez que o humano é produto e produtor de sua própria ação literária instituinte do direito de usufruto da cultura universal, independentemente do lugar onde habita ou de onde fala.

O segundo ângulo destaca que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos ou de negação deles como a música, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Dessa forma, a literatura assume tanto na vida pessoal como na vida social do leitor algumas funções, conforme destaca Eco (2003): manter a língua como patrimônio coletivo; criar identidade e comunidade; manter em exercício a língua individual. O autor destaca entre essas funções da literatura que “as obras literárias nos convidam à liberdade da interpretação, pois propõem um discurso com muitos planos de leitura e nos colocam diante das ambiguidades e da linguagem e da vida” (ECO, 2003, p.12).

Nessa mesma direção, Todorov (2012) esclarece que a literatura pode muito, principalmente, quando se está profundamente deprimido, ela possibilita aproximar os seres humanos uns dos outros, fazer compreender melhor o mundo e ainda ajudar a viver. Ela pode vir a auxiliar, pois por meio dela é possível encontrar caminhos para a formação de si mesmo e para o reencontro com os semelhantes, que são também dessemelhantes. Ela não é uma técnica de cuidados com a alma, mas, apresenta-se como uma revelação do mundo, que pode transformar cada um a partir de seu interior. Desse modo, a experiência humana é a única realidade que a literatura aspira compreender.

Compreende-se que a literatura pode ser vista como exercício de liberdade que se constitui a partir da linguagem e que responde a demandas subjetivas, possibilitando ao

mesmo tempo satisfação pessoal e conhecimento de mundo, pois é o espaço da diversidade cultural, representando as culturas: local, longínqua, contemporânea e a remota, já quase perdida no tempo. “A literatura se vale da língua e revela dimensões culturais. Cultura, língua e literatura estão, portanto, estreitamente vinculadas” (PROENÇA FILHO, 1995, p.39).

Em certo sentido, língua e literatura apresentam-se como um legado plástico, móvel dinâmico e aberto e no espaço dessa abertura o leitor se inscreve. Portanto, língua e literatura “não são apenas a soma ou o resultado de um conjunto estático de formas, e os seus sentidos não são um conjunto de verdades.[...] resultam da coexistência [...] de valores; [...] do trabalho interacional e histórico dos sujeitos” (SIMÕES *et al.* 2012, p. 38).

O texto literário, por se apoiar na palavra traduzida e visualizada através da imaginação do leitor, apresenta caráter subjetivo, tom familiar e não se prende às convenções linguísticas nem à norma culta. Há preferência pelo sentido conotativo das palavras (plurissignificação), possibilitando aos leitores interpretações diversas do texto. Há tendência para o uso da intuição, predominando a estrutura sugestiva, evocativa. Por seu caráter expressivo, atende ao prazer descompromissado e à estética.

A leitura literária, ainda que em muitos aspectos se aproxime da competência de leitura em geral, apresenta alguns pontos bastante característicos, os quais convêm discriminar, com vistas aos objetivos da educação básica no processo de formação do leitor literário. Ela se caracteriza por uma forma de envolvimento com o texto que resulta em conhecimento e prazer, por ser uma experiência artística.

Por esse prisma, a leitura do texto literário não acontece de forma mecânica e nem da mesma maneira para todos os leitores, haja vista que um mesmo texto pode ser lido sob diferentes perspectivas, dependendo dos interesses e conhecimentos envolvidos no ato da leitura. A leitura literária não produz o conhecimento pragmático, descartável e de aplicação imediata; o que ela produz não se esgota em uma primeira leitura, e a cada leitura realizada o leitor pode compreender quem é e por que vive, embora sob a forma de indagações. Portanto, não se nasce lendo bem, aprende-se a ler bem e, para isso, precisa-se, antes de tudo, ler. Dessa forma, é que se aprende a ler literatura e se adquire e se aprimora o prazer da leitura do texto literário.

Nesse processo, o leitor tem papel relevante na construção de significados do texto lido. É, portanto, o leitor que compreende o significado do que lê, apropria-se do conhecimento e o transforma a partir de suas experiências pessoais e conhecimento do seu mundo imediato. Isso leva ao entendimento de que o leitor é também um produtor de texto. Para Perissé (2014), é como se a percepção ganhasse força: a sensibilidade aumenta; o tato, a

visão e a audição se deslocam e o cérebro começa a se mover para todos os lados. Experimenta-se a lucidez. Enxerga-se o passado e o futuro com mais nitidez.

Entende-se que o leitor, elemento que participa de forma decisiva na existência do texto literário, é um dos elementos envolvidos pelo objeto social que é a obra (alguém escreve e alguém lê). Mas, embora exista como objeto social, a função da literatura é dependente daquilo a que o leitor se propõe quando busca o texto literário. Nesse sentido, traz-se à memória Hansen (2005, p. 26), ao afirmar que

A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feitos em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir. [...] todo leitor se move no intervalo de autoridade simbólica, institucional da estrutura do texto e de inovação, subversão imaginária nos usos que faz do texto.

No entendimento do autor, o leitor literário reorganiza e segue o percurso do texto, procura entender as metáforas sugeridas, qual o tipo de narrador e até extrapola³, mas tudo dentro do possível. Nesse sentido, as obras literárias provocam impacto na sociedade, o que ultrapassa sua importância para além da relação imediata entre leitor e obra. Daí o reconhecimento do seu poder transformador.

No processo de formação do leitor literário, entende-se que o professor, além de ser um formador de sujeitos ativos, autônomos, com opinião própria e que atuam na sociedade, é também um mediador do processo de formação de leitores e que, no contexto da sala de aula, possibilita ao aluno usufruir dos diferentes tipos de leituras e das diferentes literaturas existentes na sociedade. Essa compreensão coaduna com o sentido do termo ‘leitor’ empregado por Azevedo (2004, p. 186), ao asseverar que:

Leitores podem ser descritos como pessoas aptas a utilizar textos em benefício próprio, seja por motivação estética, seja para receber informações, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por motivos religiosos, seja por puro e simples entretenimento.

O autor defende que, no processo de formação de leitores, estes devem fazer uso, amplo ou restrito, das diferentes literaturas, nas mais diversas situações sociais, pelo conhecimento que eles têm sobre essas situações, pelas relações de poder que envolvem o uso social da leitura e, entre outros fatores, pelo valor que a comunidade atribui ao texto literário.

³ No livro *Letramento literário: teoria e prática*, Cosson (2014, p. 94) entende que quando “encerra-se o trabalho de leitura centrado na obra é chegado o momento de se investir nas relações textuais. É esse o momento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, que é visto como extrapolação”.

Nessa perspectiva, acredita-se que a formação de leitores de literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser decorrente do compromisso de que “o primeiro espaço da literatura na sala de aula é o lugar do texto, da leitura do texto literário. Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra.” (COSSON, 2010, p. 58). Nesse sentido, incluir a leitura do texto literário no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa possibilita o despertar da sensibilidade do aluno, bem como o desenvolvimento de sua visão crítica de forma contínua.

Desse ponto de vista, o papel do professor é consentir o encontro texto-leitor. Por isso ele precisa ser um leitor que já atingiu seu desenvolvimento completo, porque ele é o intermediador, o iluminador do encontro. Para isso, precisa ter convicção e entusiasmo, que redundam em competência. Concebe-se, portanto, que a leitura do texto literário e a construção de sentido pelo leitor são ações contínuas que permeiam toda a trajetória de vida do professor, instituída de práticas vivenciadas em distintos tempos, lugares, dimensões e conjunturas. Compreende-se, assim, que a sala de aula é um espaço de excelência para o letramento literário⁴ e ainda para suscitar interesse nesse leitor-iniciante pelas distintas dimensões do trabalho com o texto literário.

As práticas de sala de aula precisam levar em conta o processo de letramento literário e não apenas a leitura das obras. Para tanto, faz-se necessário, conforme Cosson (2014, p. 49). “[...] que o ensino da literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”

O movimento proposto deve fazer parte do cotidiano das aulas de literatura, sem perder de vista as especificidades dos alunos e que estes possam transcender suas potencialidades. Nessa perspectiva, a sensibilidade do professor é condição essencial para a realização de um trabalho significativo com a literatura e/ou texto literário, oportunizando assim o prazer da leitura e o amadurecimento literário do aluno. Ainda no entendimento de Cosson (2010, p. 59): “o espaço da literatura em sala de aula é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno. Para tanto, não se pode temer o fantasma da análise literária”.

Concorda-se com o autor, mas percebe-se que a leitura do texto literário vem sendo realizada de forma simplória, revelando, assim, que “a negligência dos professores na mediação durante as atividades de leitura é uma atitude corrente nas escolas de nosso país,

⁴ Ainda neste capítulo, na seção intitulada “Letramento literário na escola”, será ampliada a discussão acerca do letramento literário

[...]” (OLIVEIRA; ANTUNES, 2013, p. 64). Nesse sentido, cabe ao professor, por ocasião do trabalho em sala de aula, proceder como agente de letramento⁵ e não ficar preso aos conteúdos a serem repassados.

Destarte, acredita-se que as relações entre leitores e literatura se encontram caracterizadas em diversas pesquisas, compondo ampla literatura, mas em se tratando de um trabalho voltado para construção de sentidos do texto literário, os estudos não contam ainda com o mesmo avanço. No entendimento de Cosson (2010, p. 59), “é papel do professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído”.

Ainda nessa lógica, Oliveira (2010, p. 42) diz que “a literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje”. Para Proença Filho (1995, p. 17), “o texto literário repercute em nós, na condição de leitores ou ouvintes, na medida em que revela traços profundos do nosso psiquismo, coincidentes com o que em nós se abrigue como seres sociais”.

Entende-se que, nesse contexto, a relevância do texto literário reside no fato de possibilitar o engajamento do leitor ou ouvinte na busca e construção de sentidos acerca do que lê ou escuta. Para Lajolo (2001, p. 44-45), o leitor é tocado pela literatura e essa se apresenta como uma

[...] porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca.

É, pois, nesse cenário que se intensifica a necessidade de se associar a leitura literária à escola, lembrando que não se trata especificamente de *ensino* de literatura, haja vista não se configurar como conteúdo a ser ensinado. Nessa teia de intenções, realça-se uma luta mais ampla que coloque a literatura como algo provocador, que leve o aluno a questionar o texto, colocar-se diante de si mesmo e do outro, o que só será possível pelo letramento literário, foco principal da linha de ação do professor de Língua Portuguesa no contexto da sala de aula.

⁵ Um professor- **agente de letramento** “é um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, nas diversas instituições” (KLEIMAN, 2006, p.82-83).

No entanto, o efeito das produções literárias é bem mais amplo, pois atinge o leitor, devido às conotações sugeridas, levando-o às descobertas de novas experiências, novos acontecimentos, conquistas e intenções, ou seja, trilha novos caminhos de análise e deleita-se com o recém-descoberto.

Nessa lógica, a sutileza da linguagem literária treina o olhar crítico pela via da ficção, o que possibilita ao leitor literário conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial e que deve ser exercitado em sala de aula. Mas a estrutura do currículo escolar pode restringir ou ampliar a fruição desde bem humanizador, que é a literatura, ou ainda o reforçar e manter. Essa compreensão dos efeitos do texto literário se aproxima de alguma forma da visão de Riolfi *et al.* (2014, p. 104), ao enunciarem que,

Não há dúvidas de que a literatura mantém diálogo incessante com as convulsões do seu tempo e dá seu testemunho tocando em pontos nefrágicos da complexidade das relações humanas. Para muitos, essa é a principal razão por que (ainda) vale a pena se preocupar com algo tão distinto da utilidade como a literatura.

Entende-se que texto literário e a construção de sentidos dialogam com a literatura, pois esta constitui a modalidade mais privilegiada da leitura, em que o prazer, encantamento e a liberdade são essencialmente sem limites. O exercício da literatura possibilita ao leitor ser outros, viver como os outros, romper os limites do tempo e do espaço dos saberes adquiridos sem perder a identidade, pois a literatura fala do mundo e do homem. Nessa lógica, o contato com a literatura torna o mundo mais compreensível, sendo essa sua função mais importante e que por transformar “sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas [...] a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2014, p. 17).

Por se tratar de uma criação artística, o texto literário faz alusões, instiga e provoca o leitor a pesquisar na “memória o que aprendeu e a confrontar esse conhecimento com o que está lendo.[...] é, pois, um jogo que demanda do leitor uma postura ativa. Provocando ora o raciocínio, ora a imaginação, a literatura tem um apelo irresistível” (SILVA, 2009, p. 30).

Portanto, mediar o encontro do aluno com a literatura possibilita transformá-lo de leitor principiante em leitor ativo, o que pressupõe “desenvolver sua capacidade de ler com segurança, [...].Realizar previsões, [...] relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências [...]” (FREITAS, 2012, p. 68). Essas são algumas das habilidades que vão constituindo o leitor em formação em leitor proficiente de leitura literária. Isso possibilita que as atitudes do aluno se

estendam para outras disciplinas e para além dos muros da escola, a fim de pleno letramento literário.

Na seção a seguir, discute-se sobre o ensino da literatura na escola, destacando como esse vem se desenvolvendo, refletindo acerca de como se espera que aconteça esse ensino, quando se propõe formar leitores de literatura.

2.2 O ensino de literatura na escola

Ana Maria Machado diz que “Lecionar literatura é uma permanente viagem por esse oceano de emoções”. Ao contrário disso, no âmbito da escola, o ensino da literatura passou a ser associado às aulas da disciplina de Língua Portuguesa. Isso fez surgir uma indeterminação do que vem a ser literatura, bem como para que ensiná-la.

Apesar de nas últimas décadas muitos esforços terem sido empreendidos nesse sentido, o ensino da literatura no contexto escolar ainda é marcado pelos aspectos da moralidade e pelo didatismo, e o “[...] resultado é uma formação às avessas: o aluno sai da escola pensando que literatura são histórias chatas em que personagens mais chatos ainda dizem o que deve ser feito e, sobretudo, o que não se deve fazer” (RIOLFI *et al.* 2014, p. 81).

Na perspectiva de Todorov (2012, p. 28), o ensino da literatura está em perigo, porque “a orientação atual desse ensino, tal como ela se reflete nos programas, vai toda no sentido do “estudo da disciplina”, ao passo que poderíamos ter preferido nos orientar para o “estudo do objeto”. Isso revela uma substituição do objeto da literatura, que é a própria condição humana, pela disciplina. E, como resultado, tem-se um ensino com informações imprecisas, inconsistentes, com predomínio de leituras aplicáveis, forjando assim uma prática superficial, na qual a mediação não acontece entre o professor e o aluno, mas somente entre os conteúdos e o aluno. Ou ainda “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2012, p. 27).

A escola, por sua vez, devia combater essa prática e procurar transformar o mundo dos sujeitos pela literatura. Cosson (2010, p. 57) destaca ainda “a essencialidade da leitura literária [...] e o dever da escola de trabalhar adequadamente com o texto literário”, a fim de que o aluno tenha contato com as diferentes visões de mundo, a partir da mediação do professor, que auxilia o aluno a expandir sua compreensão acerca do texto. No entanto, observa-se que muito ainda precisa ser feito para a literatura ter um lugar de destaque em sala de aula, no sentido de pertencer plenamente à comunidade escolar.

Nesse contexto, o que não faltam são motivos que tentam explicar a relação dos alunos com a leitura, especificamente a de textos literários. Dentre eles, destacam-se: os fatores socioeconômicos (preço do livro); dificuldade de aquisição por conta de o livro não chegar a algumas regiões; falta de espaços destinados à leitura no espaço escolar (biblioteca, salas de leitura), o que termina por restringir os materiais de leitura. Tais fatores fazem com que muitos alunos só tenham acesso ao texto literário pela via do Livro Didático.

E nessa perspectiva, a tendência é a situação apresentar-se cada vez mais grave, conforme Brandão e Martins (2003, p. 259),

[...] já que quase nunca ela é tratada como objeto de estudo, ou como conhecimento a ser transferido, apropriado, ampliado para o desenvolvimento do sujeito dentro de seu contexto cultural. A literatura é tratada, sim, como pretexto, estratégia para o estudo de outros objetos, procurando minimizar, através dela, a aridez dos assuntos abordados.

Entende-se que a ameaça que ronda o ensino da literatura reside no fato dela não participar da formação cultural e desenvolvimento do sujeito ou, ainda, na forma como tem sido oferecida aos alunos no contexto escolar. Vive-se uma época em que as atividades realizadas em sala de aula estão sendo substituídas pela informação e pelo entretenimento, um caminho é recorrer à literatura, que, por meio do seu caráter humanizador, pode transformar os sujeitos. Portanto, inserir a leitura literária na rotina das aulas certamente contribuirá, dentre outras coisas, para a formação de leitores reflexivos, resistentes a discursos manipuladores e conseqüentemente para o processo de letramento literário dos alunos, evitando assim seu uso apenas como pretexto. Nessa perspectiva, compreende-se que incluir a leitura do texto literário na educação proporciona maior sensibilidade ao indivíduo, ou seja, possibilita o desenvolvimento contínuo de sua visão crítica.

Apesar das mudanças presentes nos Livros Didático de Língua Portuguesa (doravante denominado LDLP), surgidas graças ao que preconizam os PCN, essas são sentidas mais diretamente nos processos de elaboração e produção do Livro Didático, não atingindo o mesmo objetivo quando se trata de “regular ou orientar a sua aplicação em sala de aula” (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 258). Acredita-se que as mudanças no contexto da sala de aula só acontecerão de fato quando, por si só, o livro for suficientemente convincente para mostrar ao professor os benefícios de sua utilização, o que certamente terá repercussão no ensino.

Com a presença do LDLP no contexto das salas de aula, constata-se que a maior parte dos alunos interagem, infelizmente, com o texto literário apenas no Livro Didático. Tal texto,

apresentado vazio de significado, constitui-se no ponto de partida para o contato com a literatura, o que agrava ainda mais a situação.

É notório que o Programa Nacional do Livro Didático (doravante denominado PNLD) tem se preocupado para que a literatura esteja presente nos LDLP destinados ao Ensino Fundamental, o que se verifica pela presença significativa de textos literários nos livros. No entanto, somente a presença desses textos nos livros não garante que haja um trabalho efetivo com a literatura no contexto da sala de aula, o que requer dos autores um cuidado com a qualidade do material selecionado.

O guia de livros do PNLD (2014, p. 17) de Língua Portuguesa nos anos finais preconiza, quantos aos aspectos relativos à natureza do material textual que

O conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se *pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar* ao aluno, contribuindo para sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário.

Observa-se que o documento toma como ponto de partida para um trabalho significativo com a Língua Portuguesa as experiências de leitura com o texto literário com vistas à formação do leitor proficiente. No entanto, o que se constata é a não obediência ao que sugere o guia, o que se compreende ser prejudicial ao processo de formação do leitor.

O guia de livros (2014, p. 17) acrescenta ainda, conforme o fragmento, que uma coletânea deve, portanto:

1. estar isenta tanto de fragmentos sem unidade de sentido quanto de pseudo textos, redigidos com propósitos exclusivamente didáticos; [...]
4. incluir, de forma significativa e equilibrada em relação aos demais, *textos da tradição literária* de língua portuguesa (especialmente os da literatura brasileira);
5. incentivar professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio livro didático.

Ao se examinar de forma atenta o que preconiza o guia, vislumbra-se uma conquista para o ensino de língua e literatura, embora não se perceba uma repercussão no LDLP, tampouco na prática pedagógica do professor. Observa-se que o esforço para elaborar um guia que de fato contemple uma proposta de trabalho com o texto literário ainda não surtiu efeito, principalmente no que diz respeito ao incentivo do professor na busca de textos fora dos limites do Livro Didático. Portanto, aos educadores e intelectuais que pensam a educação cabe a promoção de uma mudança nos livros, para que eles se tornem um instrumento didático eficaz na interação escola-mundo.

Em se tratando de leitura, o referido guia do PNLD (2014, p. 18) enfatiza que

As atividades de compreensão e interpretação de texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só podem constituir-se como tais quando:

1. encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
2. respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;
3. desenvolverem *estratégias* e *capacidades* de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

No entanto, os textos literários que compõem o corpo do LDLP são explorados de forma artificial, servindo apenas como pretexto para o treinamento das habilidades consideradas básicas para o domínio das regras da gramática normativa. Para Lajolo (1982, p. 57), “o objetivo de proporcionar ao aluno contato com modalidades cultas do português não pode ser pretexto para limitar a isso o trabalho com o texto, pois o texto não está em função da linguagem, mas vive-versa”.

Aliado a isso, a prática de leitura do texto literário em sala de aula é, principalmente, desenvolvida com atividades pré-estabelecidas e descontextualizadas, que não estimulam os alunos a conversar com o texto. Portanto, não se observa na prática o que o guia apresenta como objetivo final, que é a formação do leitor literário. Zilberman (2013, p. 23) pontua que o Livro Didático

[...] exclui o entendimento e, com isso exila o leitor. [...] pois a interpretação se mobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura ou equivalentes, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

Somando-se a isso, como bem pontuam os PCN (1997), tem-se o fato de o texto literário ser trabalhado apenas como expedientes para servir ao ensino de boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão e das receitas desgastadas do prazer do texto. Riolfi *et al.* (2004, p. 80) coadunam-se a esse pensamento ao enfatizarem que a “literatura, especialmente no Ensino Fundamental, serve, em geral, para discutir questões educacionais, moralizadoras, civilizadoras e pedagógicas”.

Um outro ponto que merece reflexão diz respeito aos livros que circulam no espaço escolar – os chamados paradidáticos⁶ que na maioria das vezes não servem como ponto de partida para uma discussão mais específica à literatura. Isso remete novamente ao pensamento de Riolfi *et al.* (2004, p. 81-82) ao chamarem atenção para o fato de que

[...] os paradidáticos, salvos raríssimas exceções, deveriam ser varridos do horizonte escolar. Na sua maioria, postulam um tipo de leitor programado, deduzem uma espécie de mediocridade generalizada, por isso a existência de tantos textos “facilitados”, operadores de uma pedagogia que afirma que os bons serão compensados, e os maus, castigados

Por outro lado, se o professor tem consciência da importância dessa prática e não a desenvolve é porque ainda está preso à idéia de obediência ao Livro Didático, pois, como ele é o único recurso disponível em sala de aula, considera que deve ser seguido plenamente. Portanto, a prática de leitura do texto literário deve contribuir para a formação de leitores e escritores competentes, preparados para a participação social em diversas áreas. Nesse sentido, os PCN (1997, p. 37) postulam que

[...] o texto literário proporciona ao aluno um inusitado jogo de aproximações e afastamentos em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações e os mecanismos ficcionais se imbricam contribuindo para a construção dos sentidos dos alunos.

No entanto, para que a leitura do texto literário contribua para a construção da subjetividade dos alunos é preciso que o professor incentive-os a conversar com esses textos no espaço da sala de aula, objetivando a atribuição de novo sentido ao texto lido, ou seja, a partir do entendimento de que “ a literatura é uma espécie de vários mundos. Daí porque cabe observar os elementos textuais desse mundo. No Ensino Fundamental, essa base é imprescindível” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 102). Essa compreensão se aproxima do pensamento de Brandão e Rosa (2010, p. 70), ao afirmarem que

[...] a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados [...]. Em outras palavras, é preciso que a criança compreenda a leitura como uma atividade de construção de sentidos em que é preciso interagir ativamente com o texto.

⁶ Confunde-se, geralmente, o gênero paradidático com literatura infantil. Por **paradidático** compreende-se o “texto que usa da ficção para ensinar algo. Ou seja, geralmente há uma história por trás de uma possível função utilitária. Temas como meio ambiente, respeito aos idosos, reciclagem do lixo, medo de escuro, entre outros são bem recorrentes neste gênero” (GIROTTI; SOUZA, 2010, p.96).

No entendimento das autoras, ao realizarem a mediação da leitura os professores não têm consciência da importância dessa prática e vislumbram apenas a obediência ao livro, que segue uma direção rígida na discussão dos assuntos, o que faz com que “ele aceite apenas uma determinada resposta para cada uma de suas perguntas, garantindo assim a continuidade desejada” (TERZI, 1995, p. 131).

Percebe-se, na maioria das vezes, que os alunos são induzidos a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor e/ou Livro Didático. Acertar na leitura é estar em harmonia com o significado dogmatizado pela instituição escolar. Portanto, compreender um texto significa reproduzir uma ideia o mais próximo possível daquela que o professor e/ou Livro Didático dão como certo. Mas essa prática não é adequada quando se trata de qualquer leitura ou no que tange à leitura do texto literário, pois se assim proceder, o professor não irá formar leitores e escritores competentes, preparados para a participação social em diversas áreas, contrariando o que postulam os PCN (1997) de Língua Portuguesa sobre o trabalho com o texto literário.

Azevedo (2004, p.39) caracteriza com muita propriedade a linguagem unívoca dos livros didáticos: “[...] as obras didáticas costumam apresentar um discurso muito semelhante entre si, pois nelas a voz pessoal do autor praticamente desaparece”. Em relação às atividades propostas há o predomínio de interpretações geralmente elaboradas a partir de textos incompletos, às vezes “curtos”, outras vezes “longos”, o que termina por afastar o aluno da compreensão, bem como da construção de sentidos. No momento seguinte, o professor investiga se os alunos entenderam o que diz o texto, verifica se responderam de acordo com as respostas dadas no caderno de respostas, não abrindo espaço para uma conversa sobre o texto lido.

Brandão e Rosa (2010), baseadas em estudos realizados por Dell’isola (2001), Marcuschi (2008) e Solé (1998), propõem como uma possibilidade de trabalho com o texto literário a formulação de questões de compreensão com base em 05 (cinco) categorias de perguntas, incluindo alguns subtipos em determinadas categorias. São elas: perguntas de ativação de conhecimentos prévios; perguntas de previsão sobre o texto; perguntas literais ou objetivas; perguntas inferenciais e perguntas subjetivas.

As perguntas de ativação de conhecimentos prévios são as formuladas, em geral, antes da leitura do texto e têm o objetivo de convidar os leitores ou ouvintes a entrar no texto que será lido, trazendo para a situação de leitura conhecimentos que possam ser relevantes para sua compreensão. Envolvem conhecimentos sobre o nome do autor, o gênero discursivo ou o próprio tema central a ser tratado no texto.

Quanto às perguntas de previsão sobre o texto, estas são muito parecidas com as do tipo descrito acima, já que se fazem previsões com base em conhecimentos prévios. Podem ser formuladas a partir de um título, das ilustrações da capa do livro ou do conhecimento sobre o autor. Podem-se fazer previsões sobre o que o texto irá tratar. É possível, também, formular perguntas de previsão ao longo da leitura.

As perguntas literais ou objetivas são aquelas em que as respostas estão explicitamente colocadas, sendo, portanto, encontradas diretamente no texto. Embora retomar ou localizar este tipo de informação possa contribuir para a compreensão do texto, é preciso ter cuidado para não desconsiderar as capacidades do leitor.

Já as perguntas inferenciais vão além das informações explícitas presentes no texto, pois implicam o estabelecimento de relações por parte do leitor, ora de natureza mais simples, ora de natureza mais complexa. Em alguns momentos, a questão pode exigir simplesmente que se estabeleçam relações coesivas entre informações dadas no texto, em que o leitor/ouvinte comumente se utiliza de seus conhecimentos sintáticos para estabelecer correferências. Outras perguntas inferenciais poderão exigir que o leitor preencha vazios e estabeleça relações entre conhecimentos extratextuais e o texto, derivando uma proposição nova, que não pode ser extraída diretamente do que está escrito (BRANDÃO; ROSA, 2010).

Convém destacar que as perguntas de previsão podem ser tomadas como inferenciais, na medida em que exigem a construção de relações entre conhecimentos prévios do leitor e as pistas textuais (ou dadas pelas ilustrações) que apontam para uma determinada previsão. Porém, nem todas as perguntas inferenciais são de previsão.

Por fim, as perguntas subjetivas são aquelas que solicitam a opinião e/ou conhecimento do leitor e, mesmo tomando o texto como referência, a resposta dada não pode ser deduzida dele. Dentro desta categoria é possível encontrar alguns subtipos, que podem levar o leitor/ouvinte a apontar sua preferência, perguntas de avaliação em que o leitor é levado a expressar uma opinião sobre algum fato ou ação de personagem e ainda há perguntas que extrapolam o texto, solicitando que o leitor/ouvinte associe o texto a experiências suas. Conforme Brandão e Rosa (2010), as perguntas de extrapolação não são propriamente de compreensão do texto.

Assim, no momento da leitura, existe uma troca de sentidos entre o escritor e o leitor, entre a sociedade em que ambos estão inseridos, tendo em vista que os sentidos construídos resultam do compartilhamento das várias visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Portanto, por meio da leitura, o leitor abre uma porta entre seu mundo e o mundo do

outro. Segundo Cosson (2014, p. 27), “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”.

Observa-se que em sala de aula o professor apresenta a interpretação do texto como única, decorrente do entendimento de que o significado está no próprio texto. No entanto, é através do esforço de interpretação do leitor que se estabelece esse significado, bem como do conhecimento que o leitor traz para o texto. Nessa perspectiva, os textos literários possuem, além de seu sentido, um significado, tendo em vista que é característico da significação que ela não possa ser isolada do texto que a sustenta. Ela não é redutível a signos abstratos, seus limites não são precisos e seu conteúdo é, ao mesmo tempo, rico e impreciso. Portanto, o texto literário é aquele que se concebe e se relê (KOCH, 2011).

Por isso, um mesmo livro terá sempre diferentes leituras para cada leitor, assim como para o mesmo leitor em momentos distintos de sua vida. Daí a releitura de um texto literário ser sempre diferente pelo fato de apresentar novos significados que surpreendem sempre o leitor, devido ao caráter aberto da obra de arte literária, multiplicando suas leituras e aumentando o prazer estético. Em relação a esse caráter aberto e indeterminado do texto literário, Hansen (2005, p. 31) esclarece que “a significação do texto de ficção é sempre uma tensão de fechamento e abertura, hermetismo e clareza, indeterminação e determinação [...]”.

Na realidade escolar, de modo geral, os professores de Língua Portuguesa que atuam no Ensino Fundamental não têm o hábito de trabalhar com os alunos a construção da subjetividade do texto literário, não possibilitando, assim, aos alunos construírem significados e nem a ampliarem sua compreensão. Na perspectiva de Brandão e Rosa (2010, p.73), essa “conversa sobre os textos pode funcionar como uma estratégia do professor para *ensinar a compreensão*, algo geralmente esquecido na escola” (grifos das autoras). Entretanto, este momento de leitura literária não é uma atividade típica no contexto da sala de aula.

Em outras palavras, Brandão e Rosa (2010, p.70) esclarecem que

Infelizmente, sabemos que em muitos casos a própria escola se encarrega de ensinar a leitura dissociada do significado, ao oferecer às crianças textos vazios, artificiais, feitos, supostamente, para ensinar a ler, em que o sentido do que se diz fica em segundo plano, sendo priorizados os padrões silábicos que se pretendem ensinar.[...] Ou seja, a decodificação é a única tarefa que se espera desse leitor que se acostuma a ler sem pensar no significado do que está lendo.

Assim, compreende-se que a escola precisa rever suas práticas de leituras literárias, para que proporcione aos alunos condições de construir sentido do texto lido, levando-os ao estado de proativos em leituras do texto literário. Portanto, a crença ingênua de que a leitura

literária não necessita de aprendizagem precisa ser desconstruída por aqueles que acreditam nela e reconstruída em uma outra perspectiva, ou seja, na análise e construção de sentidos do texto. Segundo Zilberman (2013, p. 221), “leitura e escola talvez devam recorrer à literatura para retomar seu rumo e reavaliar seus respectivos propósitos”.

Já no entendimento de Simões *et al.* (2012, p. 38), para um trabalho significativo com a literatura e a Língua Portuguesa, “[...] é preciso partir de uma visão dinâmica de língua e literatura, objetos que só se constituem na sua relação com o contexto social e histórico, na sua relação com os sujeitos que nelas se constituem e as constituem simultaneamente”.

Na visão de Silva (2009, p. 46), por tradição, a instituição escola preserva e privilegia o “raciocínio, a lógica, a informação, a ciência”, em detrimento da emoção, da intuição, da sensibilidade e da arte, aspectos considerados interessantes e indispensáveis apenas para a pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, à medida que o aluno avança na sua vida escolar, as disciplinas que lidam com as manifestações criativas são restringidas e colocadas em segundo plano e até mesmo desconsideradas pela escola.

Diante desse cenário, “de tanto valer-se do pensamento lógico, de tanto exercitar o raciocínio e a objetividade, o aluno tenta aproximar-se da obra literária de modo equivocado, como quem lê uma notícia de jornal” (SILVA, 2009, p.46). Compreende-se não ser preciso abandonar a literatura em favor da matemática, da química ou da física, mas ater-se à percepção de que o ser humano é razão e também emoção, intuição.

Se por parte do aluno “esse seu lado está adormecido, na penumbra, é preciso não desperdiçar a oportunidade e fazer das aulas de literatura um aprendizado. Permitir o afloramento da emoção já é uma boa justificativa para ler literatura, [...]” (SILVA, 2009, p. 47).

Nessa mesma linha de pensamento, Abramovich (1997, p. 17) adverte que a literatura possibilita

[...] ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem jeito de aula... Porque, se tiver deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Compreende-se que a literatura cria modos de representação do mundo e do ser humano, por meio de uma leitura interpretativa que torna o sujeito diferente do que era antes da leitura. Assim, o texto literário expressa um ponto de vista e produz um efeito de sentido a partir da escolha desse modo de recriar o real. O leitor coloca suas experiências, crenças,

valores e visões de mundo nas leituras que faz e os resultados são sempre maiores do que a recepção inicial.

Portanto, é na escola que o aluno-leitor vai aprender e aperfeiçoar as habilidades de leitura que vão ajudá-lo a realizar diferentes leituras de um mesmo texto. Isso requer um aprendizado de leitura que vai além da interpretação simplificada e linear entre sujeito /objeto.

É nesse contexto que surge a necessidade de pais, professores e outros recomendarem a leitura, falarem em livros e autores, bem como possibilitar ao aluno-leitor o contato com o objeto livro visando à formação do leitor literário.

Segundo Silva (1992, apud SANTOS *et.al.* 2012, p. 47-48), em qualquer proposta de prática de leitura, o professor deve partir da elaboração de estratégias que orientem o aluno a alcançar seus propósitos. Tais estratégias são ferramentas que devem ser apresentadas aos alunos para auxiliá-los na compreensão da leitura. Dessa forma, o autor defende que as estratégias devem ser organizadas como atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais. O quadro 06 que segue resume bem a proposta do autor:

QUADRO 06: Atividades Pré-textuais, Textuais e Pós-textuais

Pré-texto (atividades motivadoras)	Texto (análise textual)	Pós-texto (continuação da análise e motivação para outras leituras)
<p>Título e capa: incluindo apresentação do texto e diagramação.</p> <p>Personagens: descrição, comportamento, nomes e apelidos etc.</p> <p>Propostas de debates: (prévios, sobre o que pode ser a história)</p>	<p>Personagens: descrição, comportamento, nomes e apelidos etc.</p> <p>enredo: “lugar-comum”, inferências, verossimilhança, incoerências, “final feliz”, índices e elementos que causam suspense, etc.</p> <p>estrutura do texto e vocabulário: parágrafos curtos, pontuação, humor presente em diálogos e caracterizações, discurso direto, vocabulário positivo/negativo, ambigüidades, cortes bruscos no texto, linguagem utilizada etc.</p>	<p>Propostas de debates (com relação à temática do texto)</p> <p>outras sugestões: paralelo do texto com outras linguagens (cinema/teatro/televisão); identificação de intertextualidade; dramatização ou júri simulado; modificação de parte da história; mudança de personagens ou de algumas de suas características.</p>

FONTE: Análise e produção de textos (SILVA, 1992, apud SANTOS *et.al.* 2012, 47-48).

Observou-se a partir do quadro 06 que: as estratégias pré-textuais são as desenvolvidas antes da leitura e devem servir como motivação; as textuais são as desenvolvidas durante a leitura do texto e devem servir de base para a análise textual; e as estratégias pós-textuais são as desenvolvidas depois da leitura e devem servir para a continuação da análise do texto e como motivação para outras leituras.

Compreende-se que o quadro apresentado busca conceder aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e literatura uma possibilidade de trabalho com o texto literário, indicando um caminho a ser seguido com vistas a orientar a prática desenvolvida em sala de aula, ficando sob os cuidados do professor a mediação e adequação das atividades propostas pelo livro. Vale ressaltar que, nas atividades, o professor precisa estimular a capacidade de compreensão dos alunos.

A seguir, apresenta-se o quadro 07 com uma síntese de procedimentos que devem ser observados visando à competência de leitura literária dos alunos, conforme proposição de Simões *et al.* (2012).

QUADRO 07: Formação do leitor literário

Procedimentos	Descrição
Abordar diferentes habilidades de leitura literária	O texto literário costuma suscitar boas situações para desenvolver habilidades relacionadas ao trabalho com tipos de inferências, como o humor e a ironia, além de outros subtendidos que compete ao leitor preencher, ampliando o sentido do texto. Também em relações intertextuais é importante relacionar linguagem verbal e não verbal, que possibilitam articular a palavra escrita a outras linguagens.
Propor leitura de gêneros literários variados	É importante estabelecer, em um mesmo ano letivo, familiaridade com diversos gêneros literários, compreender como se constituem e reconhecer a finalidade da sua organização, dos efeitos da linguagem que os compõem e a intencionalidade comunicativa de cada um
Planejar leituras literárias progressivamente mais complexas	Partir do desconhecido e desafiar o leitor a encontrar informações explícitas, inferir implícitos ou produzir sentidos para palavras e expressões pouco familiares, organizando um percurso de compreensão que valorize recursos linguísticos, de contexto e de conhecimentos prévios sobre o gênero.

Procedimentos	Descrição
	O gradativo aumento da complexidade do ato de ler desenvolve a competência leitora e o refinamento estético, por isso é possível trabalhar um mesmo enfoque temático em diferentes etapas de formação, aumentando gradativamente a dificuldade dos textos, de modo a aprofundar habilidades de leitura a serem desenvolvidas e recorrer ao repertório já construído pelos leitores.
Apresentar bons exemplos de leitura literária em colaboração	A leitura orientada pelo professor, graças a sua história de leitor, favorece o estreitamento do contato com a obra, possibilitando esclarecimentos de ordem cultural e lingüística, fundamental para que os alunos aprendam a interpretar o texto literário. Essa mediação favorece a apropriação de estratégias específicas da leitura literária, amplia suas condições de reflexão e contribui para o crescimento e para a autonomia do leitor.
Realizar releituras	Após uma primeira compreensão do texto, apresentar questões orientadoras que possibilitem avaliar o que foi aprendido, orientar necessidade de retomadas, verificar a constituição e a finalidade do gênero lido e a relação com seu contexto de produção. A releitura possibilita compreender que a linguagem é plurissignificativa, sempre aberta a novas inferências.
Oportunizar leitura individual supervisionada	Estimular a leitura individual supervisionada, que favorece a autonomia leitora, exercita a habilidade de inferir informações implícitas e de relacionar diferentes textos para ampliar a compreensão do contexto em que foi produzido (embora a leitura colaborativa ou em pequenos grupos seja importante recurso para o trabalho com literatura em classe).
Promover momentos de síntese	Valorizar o percurso de cada um e legitimar, com a colaboração dos alunos, as comparações, os contrastes, as especificidades dos autores e obras, através de debates, exposições, painéis, etc. em que os livros sejam colocados lado a lado com outras experiências constitutivas da cultura e, através da atribuição de sentidos dada a eles, seja possível aspectos do contexto e da linguagem literária, tais como estranhamento e intertextualidade, tradição e ruptura, ou do tratamento temático que a literatura faz de aspectos da realidade.

FONTE: Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura (SIMÕES, 2012, p. 200).

Os aspectos do quadro 07 precisam ser considerados como relevantes pelo professor quanto ao desenvolvimento da competência de leitura literária dos alunos, tendo em vista possibilitar o acesso e o domínio das práticas de linguagem que permitem ao indivíduo lutar contra as desigualdades sociais. Nessa perspectiva, o papel do professor deixa de ser o de mediador de conhecimentos e passa a ser o de mediador de leituras literárias no contexto da sala de aula. Para tanto, o professor dispõe de um conjunto de atividades que já realiza em sala de aula ou pode buscar outras, conforme sugerido no quadro 06, e inseri-las de maneira criativa em sua prática diária. Machado e Corrêa (2010) sugerem que ouvir sugestões dos alunos, levar os alunos a lerem os livros da biblioteca e praticar a leitura literária tendo em vista a formação do leitor são aspectos importantes para viver situações sociais de letramento literário na escola.

Nessa perspectiva, cabe à escola primar pelo propósito de formar leitores competentes, “[...] que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; [...] que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto [...]” (PCN, 1997, p. 54). E, para isso, deve possibilitar aos alunos todas as oportunidades necessárias nesse processo. Isso impõe o desafio de se elaborar novos modelos de avaliação, novas maneiras de controle que permitam recolher informação sobre os aspectos da leitura que se incorporam ao ensino.

Cosson (2010, p. 57) destaca ainda “a essencialidade da leitura literária [...] e o dever da escola de trabalhar adequadamente com o texto literário”, a fim de que o aluno tenha contato com as diferentes visões de mundo, a partir da mediação do professor que auxilia o aluno a expandir sua compreensão acerca do texto. No entanto, constata-se a necessidade de a literatura ter um lugar de destaque, no sentido de pertencer plenamente à comunidade escolar, o que se percebe como realidade distante de acontecer.

Assim, no momento da leitura, existe uma troca de sentidos entre o escritor e o leitor, entre a sociedade em que ambos estão inseridos, tendo em vista que os sentidos construídos resultam do compartilhamento das várias visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço. Portanto, através da leitura, o leitor abre uma porta entre seu mundo e o mundo do outro. Segundo Cosson (2014, p. 27), “o sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”.

Considera-se que todas as pessoas têm acesso à literatura, com suas nuances, capaz de estimular no leitor a produção de novos significados, a partir da leitura de um texto literário, compreende-se também que esta deve ser incluída de forma significativa no conjunto

de atividades desenvolvidas em sala de aula contemplando assim o letramento literário, do qual se trata na sequência.

2.3 O letramento literário na escola

Para se entender de que maneira a escrita atravessa a existência do homem, criou-se o termo *letramento* para designar os diversos usos que o indivíduo faz da escrita como prática social. O termo recobre os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, quer valorizados ou não pela sociedade, quer sejam locais (de uma comunidade específica) ou globais, abrangendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola), em grupos sociais e comunidades culturalmente diferentes.

A palavra *letramento* já existe há bastante tempo, mas somente em meados dos anos de 1980, o termo ressurgiu a partir da tradução para a Língua Portuguesa do vocábulo inglês *literacy* (condição de ser letrado), dando um significado diferente ao comumente conferido à palavra letrado. O termo letrado passou a designar aquele que faz uso competente da leitura e da escrita no cotidiano. Nesse entendimento, “O indivíduo letrado deve não apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais” (BORTONI-RICARDO *et al.* 2013, p. 52).

Ainda na década de 1980, o termo letramento é inserido no contexto da educação brasileira ampliando o debate no que concerne aos processos de leitura e escrita desenvolvidos nos distintos níveis educacionais do sistema da educação no Brasil. Foi usado pela 1ª vez no Brasil por Mary Kato em 1986, no texto *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

A definição de letramento é apresentada de forma bem clara por Soares (1998, p. 39) como o “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (grifos da autora). Na perspectiva da autora, não basta simplesmente saber ler e escrever, é necessário também usar a leitura e a escrita como práticas sociais. Já para Kleiman (2006, p. 19), o letramento pode ser definido “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”.

Na escola, as práticas de uso da escrita sustentam-se em um modelo de letramento considerado parcial e equivocado, denominado modelo autônomo, que se reproduz sem

alterações. Contraindo-se, tem-se o modelo ideológico, determinando as práticas como social e cultural.

O modelo autônomo de letramento considera a escrita como produto completo em si mesmo e não estaria preso ao seu contexto de produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade. Nesse sentido, a escrita representaria uma ordem diferente de comunicação, distinta da oral (ligada à função interpessoal da linguagem, construídas e reconstruídas pelos interlocutores na interação).

Esse modelo “autônomo” de letramento funciona com base na suposição de que em si mesmo o letramento, por funcionar de forma autônoma, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas. Tal modelo termina por ocultar as suposições culturais e ideológicas sobre as quais se baseia que podem então ser apresentadas como se fossem neutras e universais. Portanto, ao fazer a adoção do modelo autônomo de letramento, a escola passa a atribuir ao alunado a responsabilidade por seu fracasso no que se refere à aprendizagem da escrita e seu domínio como prática social.

Já no modelo de letramento ideológico, as práticas baseiam-se nas estruturas de poder da sociedade e não representam uma negação aos estudos acerca do modelo autônomo. No modelo ideológico, o sentido de um texto não está atrelado a sua forma, no modo de organização de suas palavras, dos parágrafos e outros elementos de textualidade, haja vista considerar os contextos e as instituições em que a escrita é adquirida e praticada. Daí, as práticas de letramento construídas nos eventos de letramento⁷ são aspectos da cultura e das estruturas de poder. Vale lembrar que no modelo em questão, considera-se as práticas de letramento adquiridas pelos indivíduos antes de seu ingresso no espaço escolar.

Nessa perspectiva, o modelo ideológico de letramento possibilita uma visão mais sensível das práticas de letramento, na medida em que elas variam de um contexto para outro. Desse modo, entende-se que o diferencial do modelo “ideológico” parte de premissas diferentes das adotadas pelo modelo “autônomo”, propondo por outro lado que o letramento é uma prática de cunho social e não meramente uma habilidade técnica e neutra, que aparece sempre envolto em conhecimentos socialmente construídos.

Seguindo o enfoque citado, Soares (1998) apresenta uma versão fraca e uma versão forte do conceito de letramento, o que, no entendimento de Rojo (2009, p. 99), significa que

⁷ **Evento de letramento** “corresponde a uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita” (OLIVEIRA, 2014, p. 21).

[...] a versão fraca [...] estaria ligada ao enfoque autônomo, é (neo)liberal e estaria ligado a mecanismos de adaptação da população às necessidades e exigências sociais do uso da leitura e escrita, para funcionar em sociedade.[...]. Já a versão forte do letramento,[...] mais próxima do enfoque ideológico e da visão Paulo-freiriana de alfabetização, seria revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, para a potencialização de poderes [...] dos agentes sociais, em sua cultura local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global.

Observa-se que a versão fraca tem uma dimensão individual e um objetivo funcional, qual seja, o indivíduo aprender a ler e a escrever com a finalidade de adaptar-se às atividades exigidas pela sociedade. Por outro lado, a versão forte tem uma dimensão social e vai além da leitura e da escrita – é vista como um instrumento de libertação e afirmação do sujeito letrado diante dos valores impostos pelo poder vigente, assumindo assim um sentido político e ideológico, que permite ao homem conhecer e transformar sua realidade.

Pelo fato de serem variados os contextos, as comunidades e as culturas, são também bastante variadas as práticas e os eventos letrados que neles circulam. O conceito de letramento é pluralizado e deixa-se de falar em *letramento* e passa-se a falar em *letramentos*.

Em um contexto bem recente, estudos realizados por Mary Kato e Magda Soares mostram que o conceito de letramento se amplia e que há diferentes formas de letramento. Surgem práticas sociais diversificadas e passa-se a falar de letramentos, no plural, como uma forma de designar a amplitude do fenômeno, também entendido como multiletramentos⁸.

E dessa ampliação faz parte o termo letramento literário, que integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Porém, ao contrário dos demais letramentos, entende-se que o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita, tendo em vista ser utilizado no campo dos estudos literários, quando se compreende seu uso dentro das especificidades do texto literário, o que exige compreensão e sistematização. Daí ser caracterizado como um tipo de letramento singular.

Para Cosson (2014), a singularidade do letramento literário reside no fato de: (i) ser diferente dos outros tipos de letramento, pelo fato de a literatura ocupar um lugar único em relação à linguagem; (ii) por partir de textos literários, apresenta-se como um privilégio de inserção no mundo da escrita: é o domínio da palavra a partir da palavra; e (iii) precisar da escola para sua concretização, pois caracteriza-se como um processo educativo específico.

⁸ O termo **multiletramento** surgiu no intuito de englobar as atuais discussões referentes às novas pedagogias do letramento e difere de letramentos por este se referir à multiplicidade e variedade das práticas letradas da sociedade hodierna fazendo referência à multiplicidade cultural quanto à semiótica de constituição dos textos (cf. ROJO, 2012).

Maria Zélia Versiani Machado, professora da Universidade Federal de Minas Gerais-UFGM, em entrevista sobre "Letramento Literário", enfatiza que, desde cedo, a audição e oralização de histórias, provérbios, ditos populares, adivinhas e parlendas, por meio de muitas vozes que não se restringem àquelas do universo familiar mais próximo, já conduz ao letramento literário. A autora mencionada acrescenta ainda que a chegada à escola, o aprendizado da leitura e da escrita, o contato com os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários – passam a fazer parte desse processo de letramento, tendo em vista a autonomia dada ao leitor em processo de formação.

Nessa perspectiva, a partir do ciclo da alfabetização⁹ a criança já poderá interagir mais com a cultura escrita literária presente no seu cotidiano escolar. Nesse momento, já faz escolhas sobre o que quer ler e indica os livros de que gostou. O cenário é propício para os professores atuarem como agentes de letramento, ampliando, a cada etapa da escolaridade, as experiências literárias de seus alunos.

No Brasil, o termo “letramento literário” foi usado pela primeira vez por Graça Paulino, em 1990, ano em que a expressão “letramento literário” foi apresentada à Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação – ANPED, a partir de estudos realizados por Magda Soares, coordenadora do Centro de Alfabetização e Leitura – CEALE, que desenvolve projetos sobre diferentes usos sociais da escrita e da leitura, que se apresentam em diferentes tipos e níveis de letramento, entre eles o literário. Surge, então, o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, que estuda os modos de apropriação dos livros literários pelos leitores. A partir de então, e cada vez com mais intensidade, são desenvolvidas pesquisas versando sobre o tema em diversas instituições do país.

No entendimento de Paulino (2010, p. 89), letramento literário é o “processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. A autora acrescenta ainda que, “o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a imersão do imaginário no campo simbólico” (p. 90). Isso porque a literatura alimenta-se do imaginário ao mesmo tempo em que contribui para a sua formação.

As narrativas na literatura estão ancoradas na essência do simbolismo, isso significa que “ao longo do dia e da noite, em nossa linguagem, nossos gestos ou nossos sonhos, quer percebamos isso ou não, cada um de nós utiliza os símbolos. Eles dão forma aos desejos,

⁹ O ciclo da alfabetização corresponde aos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, que visa possibilitar a todos os alunos a oportunidade de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

incitam a empreendimentos, modelam comportamentos, provocam êxitos ou derrotas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p.12).

Nesse entendimento, o termo letramento literário, usado aqui como o estado ou condição de quem faz usos da literatura, supõe um processo que pode ter início antes de se saber ler e escrever convencionalmente, dependendo do contexto em que a criança está inserida. Na mesma direção, Cosson (2014, p. 12) enfatiza que “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”.

Dá a importância da instituição escolar no processo de desenvolvimento do letramento literário e da figura do professor como mediador das práticas de letramento¹⁰ literário que acontecem no espaço escolar. Nesse sentido, Cosson (2014) apresenta três etapas do processo de leitura que guiam toda a proposta de letramento, que são: Antecipação, Decifração e Interpretação.

A etapa de Antecipação refere-se às várias operações que o leitor executa antes de penetrar no texto propriamente dito, tais como: objetivos da leitura; propósito comunicativo; qual é o gênero: um poema, uma receita, uma notícia, o que o leitor espera ao escolher uma leitura: prazer, conhecimento, curiosidade?

Na Decifração acontece a entrada do leitor no texto a partir das letras e das palavras, bem como da familiaridade e domínio delas. Se for iniciante, dispensará um tempo considerável na decifração. Já o leitor maduro decifra o texto com fluidez chegando muitas vezes a ignorar palavras escritas de modo errado; não se detém se desconhece o significado de algumas palavras, pois o recupera no contexto (COSSON, 2014).

Por fim, na Interpretação ocorre a criação do sentido do texto em um diálogo que envolve leitor, autor, convenções e inferências do leitor através de seu conhecimento de mundo, enciclopédico etc. O contexto¹¹ é dado pelo autor e reconhecido pelo leitor. É uma convergência necessária para que a leitura adquira sentido.

Compreende-se que letramento e cidadania estão imbricados, portanto, cabe à escola cumprir o papel de agência que compreende letramento como uma prática que faz parte do cotidiano do aluno, considerando que “todo professor é por definição um agente de letramento, todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão leitora” (BORTONI-RICARDO *et al*, 2013, p. 16).

¹⁰ Práticas de letramento, maneira como nos portamos em um evento de letramento (SOARES, 2003).

¹¹ Segundo Oliveira (2014, p. 50) “o contexto é parte integrante do evento de letramento, é o elemento que o caracteriza. Não se trata de algo que o circunda ou está ao redor dele”.

A próxima seção discute os aspectos que devem ser considerados por ocasião da seleção do texto literário pelo professor.

2.4 A seleção do texto literário pelo professor

A discussão acerca da seleção do livro de literatura para ser lido pelo aluno e trabalhado em sala de aula é bastante antiga, considerando que não basta apenas ser professor para saber o que é uma boa obra literária. É preciso ser um leitor, conhecer e acompanhar a produção e deter informações básicas sobre a própria literatura com as especificidades relativas ao leitor.

De modo geral, o processo de escolha de uma obra literária para a leitura não se dá de forma inteiramente livre, tendo em vista se considerar alguns fatores como: organização nos catálogos (disponibilizados pelas editoras); disposição nas estantes (nas bibliotecas e salas de leitura); estratégias de incentivo ao consumo; a seleção que ocorre antes mesmo dos livros adentrarem as livrarias, conforme o prestígio social dos autores; a indicação da lista dos mais vendidos; o poder econômico e outros.

Nesse sentido, tendo em vista evitar que o trabalho com o texto literário e/ou livro de literatura fique esvaziado, entende-se que as atividades de leitura devem ser previamente planejadas pelos professores, considerando que no momento da escolha devem se interligar três caminhos: (1) afinidades estéticas do professor; (2) preferências e necessidades demonstradas pelos alunos; e (3) conhecimento do acervo a que os alunos têm acesso – na escola e em outros espaços (BRANDÃO; ROSA, 2010).

No âmbito da escola, o processo de seleção dos livros de literatura considera os seguintes aspectos, conforme relata Cosson (2014): a determinação dos programas que recomendam a seleção dos textos considerando os fins educacionais; fluência da leitura nos anos iniciais e ratificação de determinados valores no ensino médio; a clareza para a leitura (considerando a faixa etária ou o ano escolar) se caracteriza um tipo diferente de linguagem para os grupos de interesse; os requisitos exigidos para a leitura literária no espaço da escola, onde, tipicamente, não se dispõe de uma biblioteca nos moldes preconizados pela lei da biblioteca escolar, mas apenas uma sala com livros didáticos e ainda sem um profissional responsável pelo atendimento e/ou incentivo à leitura dos alunos; o cabedal e/ou patrimônio intelectual dos professores, tendo em vista ser esse o intermediador, o iluminador do caminho entre o livro e o aluno, seu leitor final. Dessa forma, os livros que foram já lidos e os que os

professores lêem atualmente terminam sendo apresentados aos alunos como sugestão de leitura, isso justifica a permanência de certos livros nas mãos dos alunos até hoje.

Cosson (2014, p. 32) adverte que até bem pouco tempo, “o professor precisava apenas seguir o cânone [...] obras consideradas representativas de uma determinada nação ou idioma”. Isso garantia e perpetuava a força da tradição, embora muitas vezes o professor não concordasse não se sentia com respaldo intelectual para contestar as escolhas indicadas. No entanto, mudanças começaram a surgir a partir de críticas oriundas da academia e que colocava em dúvida a representatividade das obras selecionadas e chegaram a denunciar preconceitos presentes nos cânones.

Conforme Cafiero e Corrêa (2003, p. 284), “não é legítimo definir que a leitura na escola deva estar circunscrita a um cânone exclusivamente, dado à multiplicidade de olhares e de interesses que permeiam o campo”. Por outro lado, as autoras reconhecem que aos alunos não pode ser negado o contato com determinadas obras, pelo fato delas ampliarem seu horizonte literário. Nesse sentido, só se pode gostar (ou não) daquilo que se teve como experiência própria, construída a partir de relações significativas com os objetos de leitura.

Entende-se que é papel da escola orientar as escolhas do aluno, embora na prática isso não aconteça, tendo em vista que essas não são determinadas por distinções fixadas anteriormente, mas orientadas por critérios internos, construídos ao longo da história pessoal do aluno-leitor, de seu contato e de suas relações com o mundo e que determinam suas preferências e gosto no que diz respeito aos padrões estéticos. Assim, se os alunos-leitores estiverem motivados a iniciar a leitura, cabe também a eles a decisão de continuar até o fim, sendo esse interesse movido por critérios bastante subjetivos. Portanto, uma seleção de textos literários em um LDLP “deve cumprir (além de outras) esta função: a de suscitar o desejo de ler a obra completa” (CAFIERO; CORRÊA, 2003, p. 284).

Na perspectiva de Cosson (2014, p. 32-33), na prática do letramento literário, três critérios precisam ser cuidadosamente combinados:

- 1 Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada
- 2 Aplicar o princípio da diversidade em buscar conciliar o velho com o novo, o simples com o complexo, etc.
- 3 Não apoiar-se apenas nas obras contemporâneas, mas nas atuais

Entende-se a relevância do cânone como herança cultural, considerando que são obras que apresentam um trabalho significativo de elaboração da linguagem e que há uma variedade delas que circula nos dias de hoje, daí a necessidade de uma conciliação entre o velho e o

novo, sem perder de vista as obras contemporâneas. Porém, um critério basilar que deve ser estabelecido é o de respeito à inteligência e sensibilidade do aluno-leitor, pois em qualquer situação a obra deve sempre satisfazer às necessidades mais insuspeitas de quase todo leitor, sem diferenças de idade.

Ressalte-se que, nesse contexto, o peso da crítica não deve ser tomado como juízo absoluto das obras e, mesmo diante das críticas recebidas, a seleção atual de textos para o letramento literário assume variadas direções, conforme entendimento de Cosson (2014): (1) ignoram as discussões e continuam com o cânone, pois esse resiste ao tempo, embora se desconsidere a formação do leitor; (2) defendem como critério para a seleção da leitura na escola, a contemporaneidade dos textos. Isso se revela pela disponibilização pelas editoras, bem como pela facilitação da leitura dos livros, que geralmente abordam temáticas que chamam atenção do leitor, tendo em vista fazerem uso de uma linguagem acessível aos alunos-leitores, o que contribui para a não resistência, principalmente em tempos de tecnologia avançada; (3) defendem a popularidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos apoiados no que preconizam os documentos oficiais sobre a linguagem e nas teorias da leitura.

Além disso, a enorme quantidade de títulos disponibilizados pelo mercado editorial, de certa forma, rompe as hierarquias impostas pela crítica literária, com vistas à abertura da escola a todas as influências, deixando o professor livre do peso da tradição e das exigências estéticas, pois se entende que o mais importante é estimular os alunos-leitores, ajudando-os a desenvolver uma percepção crítica da realidade por conta própria.

Dados divulgados pela pesquisa realizada pela professora da UFMG, Aparecida Paiva, em 2008, sobre acesso e uso de catálogos no contexto da escola pública, “revelam que 64% dos professores declararam que as informações contidas nos catálogos influenciam de alguma forma seu trabalho com a literatura” (PAIVA, 2010, p. 178). Segundo esses professores, tal influência se deve ao auxílio na realização das atividades com os livros no contexto da sala de aula.

Em se tratando de sala de aula, vale destacar que a seleção de materiais de leitura deve acontecer, conforme Riolfi *et al.* (2004, p. 50),

a partir de um delicado calibramento dos seguintes elementos: a) cultura para a leitura que já foi construída pela turma até o início de cada ano letivo; b) acervo de textos já consagrados pela cultura escolar, em especial no que se refere a autores, épocas ou mesmo a textos mais expressivos; e c) acervo de textos informativos.

Contudo, no momento da seleção dos textos, o leitor não o faz de maneira livre, mas conduzido por diferentes fatores: desde a organização dos catálogos até os mecanismos de incentivo ao consumismo, aliado ao prestígio social dos escritores, que consideram interesses econômicos e ideológicos das editoras. Isso decorre, conforme entendimento de Cafiero e Corrêa (2003, p. 282) devido a “um [...] esquema de *marketing*¹² das editoras mais poderosas, que conseguem ‘empurrar’ [...], através da escola ou não, uma gama de obras literárias produzidas em série, com intenção de auxiliar o aluno a ‘aprender’ determinado conteúdo”.

No contexto da escola, outras interferências estão presentes: ditames dos programas que determinam a seleção de textos para fins educacionais; legibilidade dos textos, considerando a faixa etária e o ano escolar; a biblioteca somente com livros didáticos, além da ausência de um profissional qualificado (bibliotecário ou técnico em biblioteca escolar) que oriente os usuários; e o cabedal do professor, que “é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final” (COSSON, 2014, p. 32), e que termina por indicar suas leituras para os alunos, o que explica a permanência de certos livros no repertório escolar por muitos anos.

Portanto, apenas selecionar o livro não garante o desenvolvimento da subjetividade e nem da sensibilidade estética do aluno-leitor; tampouco a prática do letramento literário. Faz-se necessário um trabalho interdisciplinar e adequado em sala de aula, a fim de possibilitar a ampliação do “horizonte de expectativas e a vivência, por meio da literatura, de certas experiências enriquecedoras, principalmente se o professor souber dar vida ao material que tem em mãos e extrapolar as eventuais limitações que ele possa ter” (CAFIERO; CORRÊA, 2003, p. 297).

No próximo capítulo descreve-se a trajetória metodológica deste estudo com foco nos objetivos, procedimentos, campo de investigação e sujeitos coautores da pesquisa.

¹² Segundo o dicionário The Landmark Dictionary: para estudantes brasileiros de inglês (2008), o termo *marketing* significa **estudo do mercado**

3 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador

Paulo Freire

Este capítulo descreve o caminho percorrido deste estudo e estrutura-se em três seções que têm como foco a trajetória metodológica da pesquisa: a primeira delas traz um detalhamento do campo de investigação e dos sujeitos investigados; a segunda seção apresenta a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos e aos procedimentos metodológicos que nortearam este estudo; a terceira seção descreve as etapas percorridas durante o desenvolvimento da pesquisa, tais como a sondagem, observação e a aplicação de uma atividade diagnóstica.

3.1 Campo de intervenção e sujeitos da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido em uma escola pública estadual em Teresina – PI, localizada na zona norte da cidade, no bairro Aeroporto. É uma escola construída nos anos de 1970, com instalações antigas, tendo 16 (dezesesseis) salas, assim distribuídas: uma sala destinada à biblioteca, sala dos professores, laboratório de informática e as demais utilizadas como salas de aula. Dispõe ainda de secretaria, diretoria, cantina, banheiros (um masculino e outro feminino), um banheiro para professores, uma área bem ampla para trânsito dos alunos na hora do recreio, para o lanche, comemorações e outras atividades.

A história da referida escola começa há 44 (quarenta e quatro) anos, diante do crescimento desordenado da cidade e da necessidade de oferecer à comunidade uma escola que a atendesse. Essa escola teve uma fase áurea nos anos de 1970 a 1990. Com o passar dos anos, muitas ocupações surgiram na zona norte da cidade e a escola em questão passou a receber alunos de bairros recém criados. Com problemas de ordem social e pedagógica, a escola foi sendo atingida por tais dificuldades. Outras unidades escolares foram sendo construídas e a rotatividade de alunos passou a ser constante na escola.

Atualmente, a escola encontra-se no perímetro urbano e oferece do Ensino Fundamental (6º e 7ª anos) ao Médio (1º e 3º anos), além das 3ª e 4ª etapas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, funcionando apenas nos turnos tarde, das 13h às 17h30min, e noite, das 18h às 21h30min, com um total de aproximadamente 210 (duzentos e dez) alunos. Seu quadro de profissionais está constituído de 15 (quinze) professores, 01 (uma) diretora, coordenadora, secretária, auxiliares de serviços e agentes de portaria. Desse quadro de professores, a maioria é apenas de complementação de carga horária¹³, o que de certa forma dificulta a criação de projetos.

Do ponto de vista físico, a escola é precária e apresenta sérios problemas estruturais, necessitando com urgência de uma reforma, visando oferecer mais conforto aos alunos. Algumas medidas básicas necessárias são: climatização das salas de aula (as condições atuais não são propícias para o processo de ensino aprendizagem, já que o clima de Teresina é quente e interfere no comportamento e desempenho dos alunos); implantação da biblioteca escolar nos moldes preconizados pela Lei nº 12.244¹⁴ de 24 de maio de 2010, com acervo atualizado; construção de um refeitório, de uma sala para professores, banheiros e uma quadra de esportes coberta. Vale lembrar que a prática de esportes e lazer encontra-se comprometida pela falta de uma quadra na escola, o que se entende como prejuízo diante da disposição dos alunos para a prática esportiva e a toda e qualquer atividade extraclasse.

A escola em questão participa dos programas Mais Educação¹⁵ que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 07 horas diárias, e Ensino Médio Inovador - ProEMI¹⁶, que apoia e fortalece o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio.

Os sujeitos desta pesquisa foram os alunos do 6º ano matriculados na escola mencionada que residem na periferia, oriundos de famílias de baixo poder econômico, desestruturadas, que não contam com o apoio dos pais para seu letramento¹⁷ e que, em grande parte, garantem a sobrevivência por meio de atividades informais e do Bolsa Família. São moradores de bairros originários de ocupações, onde a violência e o tráfico de drogas é um meio de sobrevivência e que, conseqüentemente, termina por influenciar o processo de ensino

¹³ Os professores são lotados em uma primeira escola e, por não terem turmas suficientes vão para outra escola complementar a carga horária de 20 ou 40 horas.

¹⁴ Lei que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país.

¹⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, conforme portal do MEC: *portal.mec.gov.br*

¹⁶ O Programa ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, conforme portal do MEC: *portal.mec.gov.br*

¹⁷ No terceiro capítulo deste trabalho, aprofunda-se a discussão acerca do letramento

devido às condições financeiras. Terzi (1995) chama atenção para o fato de que as crianças de classes menos privilegiadas que vivem na periferia das cidades estão sempre à margem dos acontecimentos importantes e dos benefícios trazidos pelo desenvolvimento tecnológico e sociocultural do momento.

A turma é formada por 21 (vinte e um) alunos, sendo 12 (doze) meninos e 09 (nove) meninas, na faixa etária de 12 (doze) a 16 (desesseis) anos. São alunos em sua maioria desinteressados, com autoestima baixa, que não fazem as tarefas de casa e apresentam dificuldade de leitura, escrita e compreensão, recaindo apenas sobre a escola a responsabilidade do ensino. Especificamente, a fragilidade em relação à leitura literária foi o que originou a necessidade de elaboração de uma proposta de trabalho

O campo de pesquisa foi a sala de aula da pesquisadora, tendo em vista a proposta do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS que visa à capacitação dos professores do Ensino Fundamental para aumentar a qualidade do ensino desse nível da educação básica. No que concerne à delimitação do campo de pesquisa, Minayo (2004) o entende como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada sob a ótica das concepções teóricas que fundamentam o objeto a ser investigado.

Atualmente a referida escola apresenta um alunado com dificuldades de aprendizagem (leitura e escrita), com problemas de indisciplina, usuários de drogas, dentre outras adversidades. Essa realidade acaba exigindo do professor um esforço maior a fim de conseguir atingir o mínimo na qualidade do ensino que se propõe a oferecer, haja vista as dificuldades encontradas pelas famílias no que diz respeito ao acompanhamento dos filhos, devido à baixa escolaridade dos pais e às condições de vida.

Na seção seguinte, apresenta-se a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos e aos procedimentos metodológicos que nortearam este estudo.

3.2. Caracterização da pesquisa

Considerando que toda pesquisa requer técnica e instrumentos de coleta de dados para permitir ao pesquisador chegar à compreensão do fenômeno a ser investigado e alcançar o objetivo do estudo, desenvolveu-se aqui uma pesquisa descritiva de cunho qualitativo, adotando como procedimento a pesquisa de campo.

A opção pela pesquisa descritiva deu-se pela necessidade de uma maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo mais explícito. Para Gil (2002, p.42), uma pesquisa dessa natureza tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou

fenômeno [...]”. Assim, tendo em vista a necessidade de observar as atividades do grupo estudado para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade, como procedimento realizou-se uma pesquisa de campo (GIL, 2002).

Nesse estudo, todo o trabalho de campo foi realizado pessoalmente pela pesquisadora, tendo em vista a importância da experiência direta com a situação de estudo e ainda a permanência o máximo de tempo permitido em contato com a comunidade investigada (GIL, 2002). O trabalho de campo é a forma utilizada para coleta de dados e, no caso desse estudo, passou-se um tempo significativo com os sujeitos nos locais onde esses se entregam às suas atividades cotidianas, ou seja, a sala de aula.

Quanto à abordagem, a pesquisa é de cunho qualitativo, porque, nas análises, não houve preocupação em quantificar dados, mas em compreender e explicar a dinâmica das práticas de leitura do texto literário (MINAYO, 2004). O pesquisador trabalha com a vivência, com a experiência e com a cotidianidade. Nesse tipo de abordagem, os conhecimentos do contexto e das múltiplas realidades construídas determinam o foco do estudo. Vale ressaltar que, embora a natureza da pesquisa seja predominantemente qualitativa, sentiu-se também a necessidade de conjugar a essa a abordagem quantitativa durante a tabulação e o tratamento dos dados.

Para Bortoni-Ricardo (2008, p.49) a pesquisa qualitativa em sala de aula tem como objetivo “o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que dele (a) participam”. Os atores envolvidos no processo educativo, às vezes, devido à rotina da sala de aula, terminam por não perceber e nem identificar os significados dessa rotina.

Nesse sentido, o campo investigado possibilitou uma aproximação entre pesquisadora e sujeito, que com o decorrer do tempo foi tornando-se mais estreita e as relações menos formais. Mas, ao mesmo tempo em que a pesquisadora entra no mundo do sujeito, procura, também, manter-se à distância, fazendo o registro de forma não intrusiva do que observa, recolhendo simultaneamente outros dados descritivos. Depreende-se daí que a análise de dados qualitativos além da sua comparação com relatos verbais dos sujeitos pode ser uma maneira útil de explorar percepções e confrontar evidências.

O presente estudo foi submetido ao colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da Universidade Estadual do Piauí -UESPI, responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos. A pesquisa foi aprovada pelo

referido comitê segundo o protocolo nº 37802514.7.0000.5209, que certifica que a proposta é eticamente adequada (ver anexo).

Na seção a seguir, descrevem-se as etapas da coleta de dados tais como: a sondagem, observação e a atividade diagnóstica.

3.3 Etapas da coleta de dados

Tendo em vista que, segundo Gil (2002, p.42), “uma das características da pesquisa descritiva consiste na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”, o presente estudo realizou a coleta dos dados em três etapas: sondagem, observação e aplicação de uma atividade diagnóstica. Para cada uma aplicou-se uma técnica diferente de coleta de dados.

3.3.1 A sondagem

A primeira etapa do estudo constitui-se de uma sondagem realizada com o objetivo de descobrir o lugar ocupado pelo “objeto livro” no dia a dia do aluno e se este, de alguma maneira, se relacionava com o livro no ambiente familiar, frequentando bibliotecas e /ou salas de leitura na comunidade.

A técnica que se utilizou na etapa da sondagem foi a aplicação de um questionário com 05 (cinco) perguntas que teve como ponto de partida um esquema básico (ver anexos). As respostas foram compiladas, resguardando a espontaneidade de cada aluno e procurando entender a síntese de suas ideias. As respostas das questões propostas confirmaram o pressuposto que a pesquisadora tinha acerca do contato dos alunos com o livro fora da escola.

Quanto às informações geradas nessa etapa, apesar de não serem mensuráveis levaram ao planejamento de uma rotina em sala de aula que possibilitasse aos alunos uma aproximação com o texto literário, tanto os propostos pelo LDLP, quanto os disponíveis na biblioteca da escola, e ainda os do acervo particular da pesquisadora, especificamente o livro de literatura infantil.

3.3.2 A observação

A observação foi a segunda etapa. Seu objetivo foi observar a distribuição dos textos no livro *Projeto Teláris: Português, 6º ano*, adotado pela escola, bem como conhecer o perfil

dos alunos, principalmente o modo como eles reagem às práticas de leitura literária presentes no livro mencionado.

Nesta etapa, buscou-se ainda observar nos textos literários do LDLP se as questões da atividade proposta atendiam às necessidades de leitura dos alunos com vistas ao desenvolvimento da subjetividade e os conduziam ao letramento literário.

Para Lüdke e André (1986), a observação caracteriza-se como uma importante fonte de informações por permitir ao pesquisador o contato direto com o campo no qual acontecem os fenômenos de seu interesse. É uma técnica que consiste em observar atentamente o cotidiano pesquisado na tentativa de aprender todos os aspectos que podem influenciar o problema estudado, o que garante ao pesquisador poder compreender claramente os dados obtidos, justificando sua indispensabilidade durante o processo de coleta de dados.

Com a observação, o pesquisador identifica e obtém provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento.

3.3.3 A atividade diagnóstica

A terceira e última etapa da pesquisa se constituiu da realização de uma atividade diagnóstica com duração de 6 horas/aula. A atividade aplicada foi do LDLP adotado pela escola (ver anexos). Seu objetivo foi verificar o nível de habilidade já desenvolvido pelos alunos no momento de realização da leitura dos textos literários presentes no referido livro.

O livro Projeto Teláris, 6º ano das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, faz parte de uma coleção composta de 04 (quatro) volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental. Apresenta uma estrutura composta de: *Apresentação*, em que as autoras mostram os objetivos da coleção; *Conheça seu livro de língua portuguesa*, que expõe as seções que compõem os volumes; *Sumário*, que indica os 08 (oito) capítulos e as seções que compõem cada um; e *Introdução*, que aborda aspectos variados da língua.

O volume do 6º ano se organiza em 04 (quatro) unidades, cada uma composta por 02 (dois) capítulos estruturados em torno de um gênero textual principal. Cada unidade é iniciada por um *Ponto de partida*, com ativação de conhecimentos prévios sobre o tema dos textos, e *Ponto de chegada*, com uma proposta de produção de texto relacionada ao trabalho desenvolvido nos capítulos.

As seções de cada capítulo apresentam: *Abertura*, com ativação de conhecimentos prévios; *Leitura*, com o texto a ser estudado; *Interpretação do texto*, subdividida em *Compreensão*, *Linguagem do texto* e *Construção do texto*; *Prática de oralidade*, com as

subseções *Um bom debate* e *Outras práticas*; *Ampliação de leitura*, com as subseções *Outras linguagens* (multimodalidade) e *Conexões* (intertextualidade); *Língua: usos e reflexão, abordando conhecimentos linguísticos e gramaticais*; *Produção de texto escritos e orais*; *Outros textos do mesmo gênero*; *O que estudamos neste capítulo*; e *Hora de organizar o que estudamos*, que apresenta um mapa conceitual dos conhecimentos estudados e que acompanha a interpretação de textos e os estudos linguísticos.

Apresenta ainda uma *Unidade suplementar*, com exposições e atividades de conhecimentos linguísticos, uma proposta de projeto coletivo de leitura no final de cada volume intitulada *Projeto de leitura* e a *Bibliografia*.

Um dos aspectos marcantes do LDLP em questão é a utilização de recursos imagéticos, como: ilustrações, desenhos, fotografias, entre outros, os quais de certa forma motivam o aluno a ler

Na unidade 1 (um) do LDLP, elegeu-se o primeiro capítulo para levantamento do diagnóstico. A referida unidade apresenta na sua introdução o tema *Língua e diversidade cultural* e traz uma ilustração que serve como o despertar do interesse para as leituras e atividades propostas. Intitulada de *Contos da tradição oral*, propõe um trabalho com o gênero conto a partir do texto de Sylvia Orthof, *O bisavô e a dentadura*.

Após desenvolver as atividades do capítulo – de compreensão, construção e linguagem do texto – analisou-se as perguntas propostas a partir das seguintes categorias: perguntas de ativação de conhecimentos prévios; perguntas de previsão sobre o texto; perguntas inferenciais; perguntas literais ou objetivas e perguntas subjetivas.

A trajetória descrita foi o que motivou a realização de tal estudo como forma de tentar uma prática pedagógica que pudesse contribuir para a melhoria do ensino de literatura. A partir dessas etapas, buscou-se atingir os objetivos propostos, bem como comprovar as hipóteses desse estudo, ou seja: a prática de leitura do texto literário deve levar o aluno a interagir com o texto, fazendo inferências e atribuindo um significado novo ao lido e/ou escrito; as atividades de leitura não devem restringir-se a perguntas que exijam respostas fechadas e as questões propostas pelo LDLP, na sua maioria, privilegiam a localização de informações explícitas.

No processo da coleta de dados foi feito o registro das observações, com a descrição detalhada da atividade realizada em sala de aula, com a sistematização das habilidades e transgressões encontradas, bem como do desempenho dos alunos durante a realização da atividade. Essa etapa de coleta de dados se constituiu na fase de levantamento do *corpus* e compreendeu a escolha da atividade diagnóstica e a sua aplicação.

Os dados coletados serviram como ponto de partida para a elaboração da proposta de prática de leitura, pois revelou as fragilidades dos alunos quanto à leitura de textos literários, justificando assim a necessidade de um trabalho mais sistemático com o texto literário no 6º ano, período alvo deste estudo.

Quanto à sistematização das habilidades e transgressões encontradas, elegeu-se para análise das questões do LDLP 05 (cinco) categorias de perguntas com foco na compreensão e no desenvolvimento da subjetividade dos alunos. Foram as seguintes: perguntas de ativação de conhecimentos prévios; perguntas de previsão sobre o texto; perguntas literais ou objetivas; perguntas inferenciais e perguntas subjetivas.

Ressalte-se que a partir das categorias de questões mencionadas foi possível perceber as fragilidades nas atividades propostas pelo livro e, por conseguinte, pensar-se no desenho de uma proposta de prática de leitura a partir do livro de literatura.

O próximo capítulo apresenta os resultados da pesquisa a partir do que se constatou na sondagem, na observação do LDLP e da atividade escolhida para diagnóstico. Apresentam-se também os dados coletados na análise das questões e no desempenho dos alunos. Por fim, traz uma proposta de prática de leitura elaborada a partir de um livro de literatura infantil direcionada para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E A PROPOSTA DE PRÁTICA DE LEITURA: RESSIGNIFICANDO CAMINHOS

Se por um excesso de barbárie todas as disciplinas devessem ser expulsas do ensino, “a disciplina literária deveria ser salva,” uma vez que comporta todos os outros saberes [...] (RIOLFI, citando ROLAND BARTHES)

Este capítulo encontra-se estruturado em seis seções com foco na proposta de prática de leitura. Na primeira seção, apresenta-se os dados obtidos na sondagem com os alunos acerca do contato deles com o livro. A segunda traz o levantamento dos textos propostos para as práticas de leitura. A terceira descreve e analisa a atividade diagnóstica. A quarta apresenta uma análise de desempenho dos alunos a partir do que se constatou durante a realização da atividade diagnóstica. Na quinta, justifica-se a proposta de leitura elaborada a partir da obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Finalizando o capítulo, na sexta seção, faz-se uma descrição dos momentos da proposta de leitura: pré-textuais, textuais e pós-textuais, com as respectivas atividades sugeridas de maneira a ampliar a formação do leitor de literatura e ainda como forma de se desenvolver um trabalho que almeja o letramento literário, complementando assim a proposta do LDLP.

4.1 O contato dos alunos com o livro fora da escola

Fora dos muros das escolas, o contato com o livro é pouco vivenciado, não se configurando como uma atividade presente na cotidianidade dos alunos. Para muito desses alunos, o primeiro contato efetivo com a leitura via livro só acontece na escola através do que propõe o LDLP, ou dependem da iniciativa e boa vontade do professor.

Em relação à participação da família, especificamente a dos alunos que responderam ao questionário, constatou-se que a presença de livros no contexto familiar estimularia muito o gosto pela leitura, iniciando em casa essa prática. No entanto, isso está longe da realidade da maioria dos lares, devido à diferença no poder aquisitivo das famílias e ao desnível sociocultural que impedem o acesso aos bens culturais, ao conhecimento, à leitura para informação, por necessidade ou por divertimento.

Por outro lado, fora da escola, os alunos criam estratégias que lhes permitam responder às necessidades sociais, ou seja, mesmo não tendo um contato afetivo com o “objeto livro”, conseguem conviver e se relacionar com os outros e com a sociedade, pois

vivem em um mundo letrado, em que a escrita está presente em todas as situações, o que requer o conhecimento dos usos, funções e valores da leitura/escrita.

Uma análise preliminar dos resultados obtidos por meio das respostas dadas pelos alunos às perguntas do questionário permitiu entender e caracterizar o ambiente leitor dos alunos, o que possibilitou à pesquisadora constatar que:

- 1) Os alunos, na sua maioria, afirmaram gostar de ler;
- 2) Apesar de apreciarem a leitura, não têm livros em casa e que só leem quando na escola vão à biblioteca, ou seja, quando algum professor decide levá-los;
- 3) Alguns alunos afirmaram ter a Bíblia em casa;
- 4) Os pais não conseguem despertar nos filhos o gosto pela leitura do livro, pela ausência desse em suas residências;
- 5) Todos os alunos afirmaram ler Histórias em Quadrinhos, o que revela uma dificuldade em diferenciar o livro da revista em quadrinhos;
- 6) Os alunos revelaram uma preferência pelos temas: namoro (amor), aventura, uso de drogas (Crack), moda (sugestão das meninas).

As respostas dadas às perguntas do questionário revelaram que os alunos não têm acesso ao livro para ler fora do espaço da escola, ficando apenas a cargo desta a responsabilidade de aproximar o aluno da leitura. Os alunos afirmaram gostar de ler, embora não sejam estimulados pelos pais no dia a dia fora da escola. Entende-se que o baixo poder aquisitivo impede que as classes economicamente desfavorecidas possam dispor de condições materiais de acesso aos bens culturais.

Ficou perceptível que a escola precisa inserir nas discussões em sala de aula temas como os que foram citados pelos alunos, tendo em vista a proximidade com a cotidianidade deles. Por fim, apesar de todas as dificuldades, a escola ainda é o espaço em que a maioria dos alunos tem acesso à leitura e ao livro. É na escola que se espera ver os alunos em contato com o objeto livro e outras fontes de leitura.

A seção a seguir apresenta um levantamento dos textos propostos para as práticas de leitura no livro do 6º ano, foco desse estudo.

4.2 O LDLP e os textos propostos para as práticas de leitura

O livro Projeto Teláris, 6º ano das autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, apresenta na distribuição dos textos para estudo 02 (duas) unidades destinadas ao texto literário, distribuídas em 04 (quatro) capítulos, contemplando o gênero conto:

“causo”/conto, conto popular em verso e em prosa, conto em prosa poética, conto e realidade; 02 (duas) unidades para o texto informativo, distribuídas também em 04 (quatro) capítulos com destaque para os gêneros textuais: relato pessoal, reportagem, crônica com diálogo argumentativo e propaganda. Esse levantamento pode ser visualizado no quadro 08 a seguir:

QUADRO 08: Distribuição dos gêneros textuais trabalhados no 6º ano

UNIDADE 01 Contos da tradição oral	UNIDADE 02 Conto: imaginação e realidade	UNIDADE 03 Relato pessoal e jornalístico	UNIDADE 04 Defender ideias	Projeto de Leitura: ênfase no narrar
Capítulo 1 “Causo”/conto Leitura -“O bisavô e a dentadura”, Sylvia Orthof Capítulo 2 Conto popular em verso e conto popular em prosa Leitura 1 “A panela”, Pedro Bandeira Leitura 2 “Por que o morcego só voa de noite”, Rogério Andrade Barbosa	Capítulo 3 Conto em prosa poética Leitura – “O sabiá e a girafa”, Leo Cunha Capítulo 4 Conto e realidade Leitura – “A menina e as balas”, Georgina Martins	Capítulo 5 Relato pessoal Leitura - “Férias na Antártica”, Laura, Tamara e Marininha Klink Capítulo 6 Reportagem Leitura 1 “Dia a dia em Guiné-Bissau”, Mirella Domemenich Leitura 2 “Diário da infância” Mirella Domenich	Capítulo 7 Crônica com diálogo argumentativo Leitura - “Hora de dormir”, Fernando Sabino Capítulo 8 Propaganda Leitura 1 “Eu sou catador”, anúncio Leitura 2 “O 1º tênis infantil multiatividades”, anúncio	“Operação Risoto”,Eva Furnari Produção narrativa coletiva

FONTE: Língua Portuguesa 6º ano. Manual do professor (BORGATTO *et al.*, 2012, p.23-24), adaptado.

Percebeu-se, a partir do quadro 08, que os textos presentes no livro em foco pertencem à ordem do narrar. Observou-se também que dentre o total de textos principais presentes no LDLP com proposta de leitura e estudo do texto, 05 (cinco) contemplam a leitura literária; e 06 (seis) destinam-se para a leitura do texto informativo. Isso revela uma desobediência ao PNL D, que determina a inclusão de textos da tradição literária de Língua Portuguesa de forma significativa e equilibrada em relação aos demais. No entendimento de Lajolo (1982, p. 58)

Essa tendência modernizante de arejar o livro com a presença do artigo de jornal, da crônica, da letra de música – enfim – do texto contemporâneo, pode criar um outro problema: em vez de a escola ir familiarizando o aluno com textos gradualmente mais complexos (o que permitiria o amadurecimento progressivo do leitor), o monopólio do moderno pode estancar o diálogo, sempre necessários, entre diferentes registros.

Compreende-se que no ambiente escolar é possível trabalhar inúmeras tipologias textuais orientadas ou por um caráter objetivo, que compreendem os textos informativos, publicitários, científicos etc., ou por um caráter subjetivo, o qual define os textos literários. Embora o texto literário e o texto informativo devam caminhar lado a lado no contexto da sala de aula, entende-se que se deve priorizar o texto literário, pelo seu caráter lúdico, prazeroso, pelo fato de que nele comportam-se todas as outras áreas e ainda por ser o que mais possibilita o amadurecimento da leitura do aluno, pois proporciona a interação com diversas culturas, tempos e lugares.

Na seção seguinte, descreve-se e analisa-se a atividade do LDLP aplicada em sala de aula como diagnóstica.

4.3 Descrição e análise da atividade diagnóstica

Seguindo as orientações da pesquisa qualitativa, procurou-se analisar as respostas dadas pelos alunos às questões propostas pelo LDLP, considerando o nível de entendimento, bem como a relação com o texto literário.

Na unidade 1, escolhida para ser usada como diagnóstico pelo fato de propor como leitura principal a ser trabalhada um texto literário do gênero *conto* e ainda pelo tema abordado, elegeu-se o tópico *interpretação do texto* (compreensão, construção e linguagem do texto) como atividade a ser realizada com os alunos, para posterior análise do tipo de perguntas propostas pelas autoras, visando ao desenvolvimento da subjetividade e do letramento literário.

Borgatto *et al.* (2012) chamam a atenção do aluno-leitor, antes da leitura propriamente dita do texto, com 03 (três) questões, transcritas a seguir, que deverão ser respondidas oralmente como forma de ativar os conhecimentos prévios dos alunos-leitores e formular hipóteses antes de conhecer a história:

- (1) Você sabe o que é dentadura?
- (2) Conhece alguém que usa dentadura?

(3) Você sabe onde as pessoas costumam guardar a dentadura quando não a estão usando?

Tais questões objetivam a busca de informações que estão disponíveis na memória e que podem ser recuperadas quando o leitor for provocado. São, portanto, os saberes ou informações que se guardam na mente e que se podem acionar quando se precisa. Assim, o que comumente se chama de *conhecimento prévio* na leitura são as informações que se pressupõe que o leitor precisa ter para conseguir ler um texto sem dificuldade para compreendê-lo. Esses conhecimentos são importantes no momento da construção de inferências, ou seja, para a compreensão do que não está explícito no texto.

A interpretação do texto, com atividades de compreensão que priorizam a exploração das habilidades de localizar ou de retomar informações e inferir ideias a partir do texto, foi realizada pelos alunos em sala de aula. Dando continuidade, trabalhou-se a construção do conto e os elementos da narrativa.

Durante a realização da atividade diagnóstica, constatou-se que os alunos mostraram-se interessados e envolvidos pelo texto literário. Tal constatação reitera a necessidade de se introduzir a leitura do livro no cotidiano escolar, a fim de despertar a imaginação, o sonho e a fantasia, para a partir disso, se chegar ao letramento literário.

Observou-se nas questões propostas pelo LDLP para estudo do texto literário o predomínio de localização de dados e de informações e inferências, o que, de acordo com Borgatto *et al.* (2012, p.10), “à medida que aumenta a complexidade dos textos, a atividade de localização de informações e levantamento de dados torna-se mais necessária. São as questões mais simples do estudo do texto, mais imprescindíveis”.

Concorda-se com o que diz o referido Manual, mas entende-se que as questões poderiam ser ampliadas de forma gradativa, com vistas a possibilitar aos alunos-leitores uma prática de leitura mais enriquecedora a partir do desenvolvimento da subjetividade e da percepção dos subentendidos.

Após a realização da leitura do texto, a unidade traz 07 (sete) questões de compreensão, 09 (nove) de construção do texto e 09 (nove) sobre a linguagem do texto, correspondendo assim a um total de 25 (vinte e cinco) perguntas distribuídas em três atividades do LDLP.

Em uma análise preliminar do tópico *compreensão*, constata-se que as perguntas têm por finalidade sistematizar habilidades de localização de informações, levantamento de dados relevantes da narrativa, bem como a formulação de inferências. Assim, para uma análise mais

consistente do que propõem as autoras, seguem no quadro 09 as perguntas propostas no LDLP direcionadas para a compreensão.

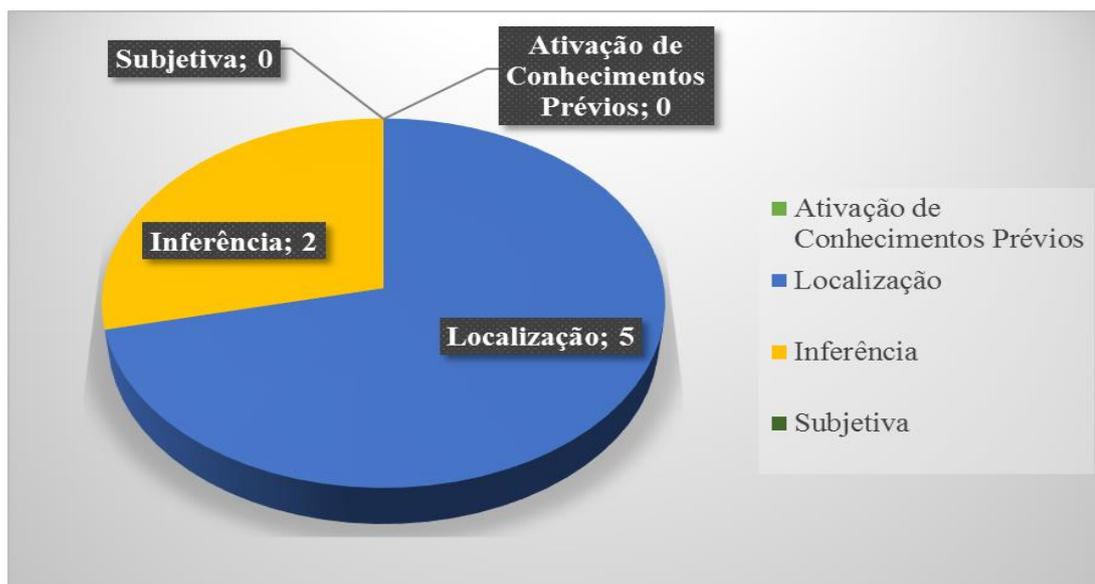
QUADRO 09: Perguntas de compreensão

Questões	Classificação								
1 Nos parágrafos iniciais do conto ficamos conhecendo a família em torno da qual os fatos vão acontecer. Como essa família é apresentada?	Localização								
2 Qual era a chateação que as pessoas da família faziam com o bisavô? Como ele reagia?	Localização								
3 Complete no caderno a frase a seguir com as palavras e expressões adequadas ao comportamento de cada um. Quando estavam em volta da mesa a família ■, ■ e ■; enquanto o bisavô ■, ■ e ■.	Inferência								
<table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>ouvia</td> <td>cochichava</td> <td>falava pouco</td> <td>falava muito</td> </tr> <tr> <td>brincava</td> <td>sorria</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	ouvia	cochichava	falava pouco	falava muito	brincava	sorria			
ouvia	cochichava	falava pouco	falava muito						
brincava	sorria								
4 Por causa das brincadeiras, o bisavô decidiu não usar mais a dentadura. Que sentimento a atitude do bisavô provocou na família? Transcreva do texto uma frase que comprove sua resposta.	Localização								
5 Releia: “Um dia, de repente, o bisavô voltou a usar a dentadura”. Responda: a) Qual foi o comportamento da família? b) Qual foi a provocação do bisavô logo em seguida?	Localização Localização								
6 Explique o que torna esse conto divertido.	Inferência								

FONTE: Elaborado pela autora.

O tópico voltado para a *Compreensão do texto*, de acordo com Borgatto *et al.* (2012), concentra atividades de entendimento literal do texto. A descrição das atividades propostas pelas autoras permitiu constatar que das 07 (sete) questões, 05 (cinco) são de localização de informação e 02 (duas) de inferências, não constando perguntas de ativação de conhecimentos prévios e nem perguntas subjetivas. Os dados mencionados possibilitaram a construção do gráfico 01, que apresenta a incidência por tipos de perguntas, visualizado a seguir:

GRÁFICO 01: Tipos de questão de compreensão propostos no capítulo 1 do LDLP



FONTE: Elaborado pela autora.

Constatou-se a predominância de perguntas de localização, ou seja, das que exigem que o aluno retire apenas informações do texto. Compreende-se que o sentido de um texto é constituído por informações explícitas, de fácil localização, pois estão na superfície, e por informações implícitas, que para serem identificadas precisam do repertório prévio do leitor e das características da situação comunicativa, pois estão nas entrelinhas do texto.

No livro em foco, as questões propostas privilegiam a habilidade de localização de informação. Isso remete à visão de Marcuschi (2008, p. 239) ao afirmar que “a compreensão não é uma espécie de decodificação, como se nossa atividade de compreensão fosse uma simples apreensão de sentidos a partir de elementos postos no texto”. Concorda-se com o autor e entende-se como necessário a apresentação de questões com um nível mais elevado de complexidade, haja vista ser a localização de informações uma habilidade já bastante treinada em sala de aula e dominada pelos alunos.

Diante do cenário descrito, reconhece-se também que as atividades de compreensão no LDLP em questão resumem-se a perguntas e respostas. As autoras não sugerem atividades de reflexão. Constatou-se que as perguntas são geralmente padronizadas, repetitivas e que seguem a mesma sequência do texto. As indagações são bem objetivas: *Como? Qual? Quem?* Ou imperativas: *Copie, escreva, complete, transcreva*, o que pode ser constatado nas questões 1, 2, 4 e 5 do quadro 09.

Entende-se como importante desenvolver a habilidade de localizar informações explícitas em um texto, o que deve ser ensinado na escola. No entanto, compreende-se que

deveria haver um equilíbrio dos tipos de questões, pois, conforme Marcuschi (2008), essas atividades de garimpagem não se constituem em atividades de compreensão.

O autor citado acrescenta ainda que tais questões não são inúteis, e podem ser feitas, e talvez sejam necessárias, mas elas não se caracterizam como atividades de compreensão, pelo fato de revelarem apenas aspectos formais, reduzindo assim todo o trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais (cf. MARCUSCHI, 2008).

Nas questões propostas pelo LDLP não se constatou a presença das perguntas de previsão, aquelas que possibilitam ao aluno-leitor, antes da leitura, a realização de operações mentais perante o conhecimento de mundo que já possui. Ao escolher uma leitura, o leitor já antecipa muitas informações, levanta questões que se esperam ser confirmadas ou não, daí a necessidade de se levantar expectativas sobre o conteúdo do texto. Por exemplo, na apresentação do título de um texto ou livro de literatura, o professor pode conduzir o aluno-leitor a fazer previsões sobre o que se espera encontrar, o que se entende ser útil no processo de compreensão leitora.

A compreensão da leitura de um texto depende também da qualidade das inferências geradas, por isso as questões inferenciais, ao serem propostas no LDLP, devem levar o aluno a reconhecer o sentido empregado no texto, considerando que os textos possuem informações explícitas e implícitas, e as lacunas a serem preenchidas, o que coaduna com a concepção de Dell'isola (2001) ao argumentar que, no processo inferencial, o leitor associa informações explícitas e implícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, consegue gerar sentidos para o que não está dito no texto.

Ainda em relação ao tópico *compreensão do texto*, são propostas apenas 02 (duas) questões de inferências, as questões 3 e 6 do quadro 09.

Entende-se que esse tipo de questões merecia um tratamento mais diferenciado por parte das autoras, haja vista que questões desse tipo estão relacionadas à busca dos implícitos do texto, que só podem ser reconhecidos por meio de processos inferenciais, e ainda, por se apresentarem como uma alternativa de se trabalhar a compreensão textual.

Tal processo requer a integração entre as proposições explícitas e os pressupostos no texto lido, tendo em vista que para o leitor não basta simplesmente localizar as informações explícitas, mas também ler os implícitos, as entrelinhas e preencher os vazios. Isso “implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita” (PCN, 1997, p. 53), o que não foi observado nas questões propostas no LDLP em apreço.

A inferência não está no texto, mas na leitura e vai se construindo na interação do aluno-leitor com o texto escrito. Desse modo, os conhecimentos adquiridos, as experiências vivenciadas e tudo o que fica registrado na mente do leitor contribuem para o preenchimento das lacunas textuais (DELL'ISOLA, 2001). Infelizmente, não se constatou esse enfoque nas questões apresentadas para o tópico *compreensão do texto*.

Em relação às perguntas subjetivas, entende-se que elas devem fazer parte das atividades propostas pelo LDLP, tendo em vista a essencialidade da linguagem conotativa, que possibilita fazer uso de qualquer registro da língua, lançar mão de recursos originais e permitir que os interlocutores apareçam, claramente, com seus pontos de vista e opiniões pessoais. Daí a necessidade de se propor, no momento da compreensão da leitura de um texto, perguntas com tendência para o uso da intuição e com estrutura sugestiva.

Questões de natureza subjetiva possibilitam também ao aluno-leitor interpretações diversas de um texto, o que ocorre devido ao seu caráter expressivo, ao prazer descomprometido e à estética.

No tópico de *compreensão*, as autoras não apresentaram questões dessa natureza, o que, mais uma vez, revela uma necessidade do LDLP e conseqüentemente do leitor de se sentir chamado à atividade de compreensão, por meio de perguntas próximas de suas vivências.

A esse respeito, Zilberman (2013, p. 23) pontua que o Livro Didático

[...] exclui o entendimento e, com isso exila o leitor. [...] pois a interpretação se mobiliza em respostas fechadas, de escolhas simples, promovidas por fichas de leitura ou equivalentes, sendo o resultado destas a anulação da experiência pessoal e igualitária com o texto.

Concorda-se com a autora considerando que a interpretação da leitura literária é sempre marcada por exigências dos professores que querem mensurá-las a partir das fichas de leitura e de questões propostas pelo LDLP, com respostas fechadas servindo de pretexto para memorização de informações fragmentadas. Procedimentos dessa natureza dificilmente dão prazer ao aluno, que responde às perguntas somente para mostrar ao professor e receber uma nota.

As questões propostas no segundo tópico, *construção do texto*, referem-se aos elementos da narrativa e podem ser observadas na transcrição no quadro 10 a seguir:

QUADRO 10: Perguntas de construção do texto

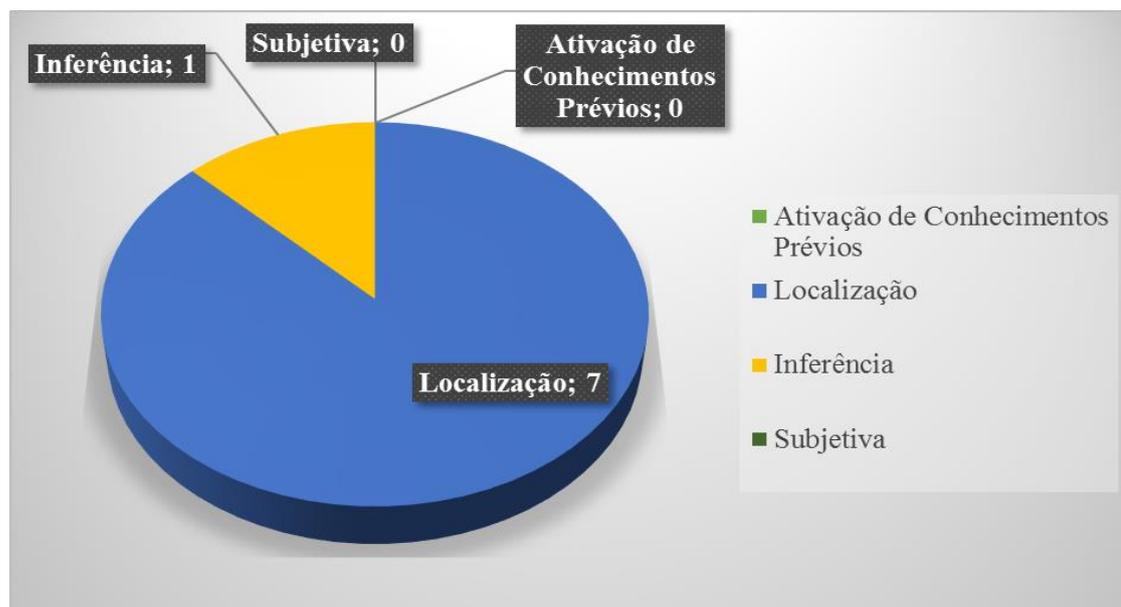
Questões	Tipos
Narrador	
<p>1 Releia: “Em volta da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, lingüiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fina... e eu nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia!” Copie no caderno a alternativa que corresponde ao narrador do conto que você leu: O narrador _____ é uma das personagens. só observa o que acontece. conta e comenta o que acontece.</p>	Localização
2 No conto, “O bisavô e a dentadura”, como o narrador mostra ao leitor que o que ele vai contar de fato aconteceu?	Localização
Espaço	
1 Nesse conto, porém, o narrador localiza os fatos da história em um espaço bem delineado. Onde ocorrem esses fatos?	Localização
Personagens	
1 Escreva em seu caderno quais são, além do bisavô Arquimedes, as personagens desse conto.	Localização
<p>2 Releia alguns dos nomes de personagens que aparecem nesse conto: Mariquinha Maroquinha Toninha Tia Santinha</p> <p>Que tipo de relação entre as pessoas nos revelam esses nomes terminados com as formas – inho ou inha?</p>	Inferência
Tempo	
1 Copie no caderno expressões do texto eu indicam eu o tempo em que os fatos acontecem é indeterminado.	Localização
Enredo/Ação	
1 Copie o quadro abaixo no caderno e, de acordo com os parágrafos apontados, preencha-o com as principais ações	Localização

Questões				Tipos
em torno das quais se desenrola o enredo.				
1º momento		2º momento		
Parágrafo(s)	Ação das personagens	Parágrafo(s)	Ação das personagens	
do 5º ao 11º		23º		
12º		24º		
Do 14º ao 22º		Do 25º ao 29º		
2 Qual é a ação das pessoas da família que provoca a reação do avô?				Localização

FONTE: Elaborado pela autora.

No que se refere às 08 (oito) questões de *construção do texto*, constata-se uma ênfase nos elementos e momentos da narrativa, e, mais uma vez, observou-se o predomínio de perguntas de localização (07), e apenas uma (01) de inferência, conforme demonstrado no gráfico 02:

GRÁFICO 02: Tipos de questões de construção do texto do capítulo 1 do LDLP



FONTE: Elaborado pela autora.

Mais uma vez, observou-se a predominância de perguntas de localização (07). Não foram propostas perguntas de ativação de conhecimentos prévios e perguntas subjetivas.

Compreende-se que propor apenas atividades de localizar informações não possibilita ao aluno-leitor realizar uma reflexão crítica acerca do texto lido, o que se entende como bastante elementar.

No tópico *Construção do texto*, as questões são voltadas para obter informações sobre o papel de cada um dos elementos da narrativa. Para isso, as autoras constroem: às vezes uma, outras vezes duas questões para cada quesito, conforme pode ser observado no quadro 10.

De modo geral, os dados mostraram que as questões do referido tópico buscavam obter informações sobre o enredo do conto, o papel de cada elemento da narrativa, o espaço e as características das personagens. São perguntas que levam o aluno a localizar as informações pontuais no texto. Isso evidencia que tais perguntas parecem querer confirmar se realmente o aluno leu o conto, considerando que exigem do aluno apenas a localização de informações ou simplesmente que se busque um ou outro elemento no texto. As respostas a essas perguntas, não levam à certeza de que o aluno tenha realizado a leitura do texto.

Apesar de se constatar no discurso do Manual um tratamento diferenciado em relação ao texto literário, o que se justifica pelo fato de textos dessa natureza estabelecerem uma prática de leitura enriquecedora que desafiam de forma mais intensa o desenvolvimento da subjetividade, da inferência, da percepção de subentendidos, da compreensão e da interpretação, novamente constatou-se que as atividades não atendem plenamente o que preconiza o referido documento, guia destinado a orientar o professor no que diz respeito às atividades.

O terceiro tópico, *linguagem do texto*, traz questões com foco nos registros formal e informal da linguagem do texto. A seguir, apresenta-se no quadro 11 a transcrição da atividade proposta no livro:

QUADRO 11: Perguntas de linguagem do texto

Questão		Tipo
1 Leia em voz alta e com bastante expressividade a fala do bisavô retirada do conto e essa mesma fala escrita de outra forma, ao lado: a) Compare as duas formas e com a ajuda do professor e dos colegas, organize, na lousa, uma lista das diferenças que elas apresentam.		Inferência
b) Em sua opinião, a fala reescrita com alterações de linguagem ficaria mais adequada a um conto popular?.		Subjetiva
Fala do avô transcrita do conto	Fala do avô reescrita com alterações de	

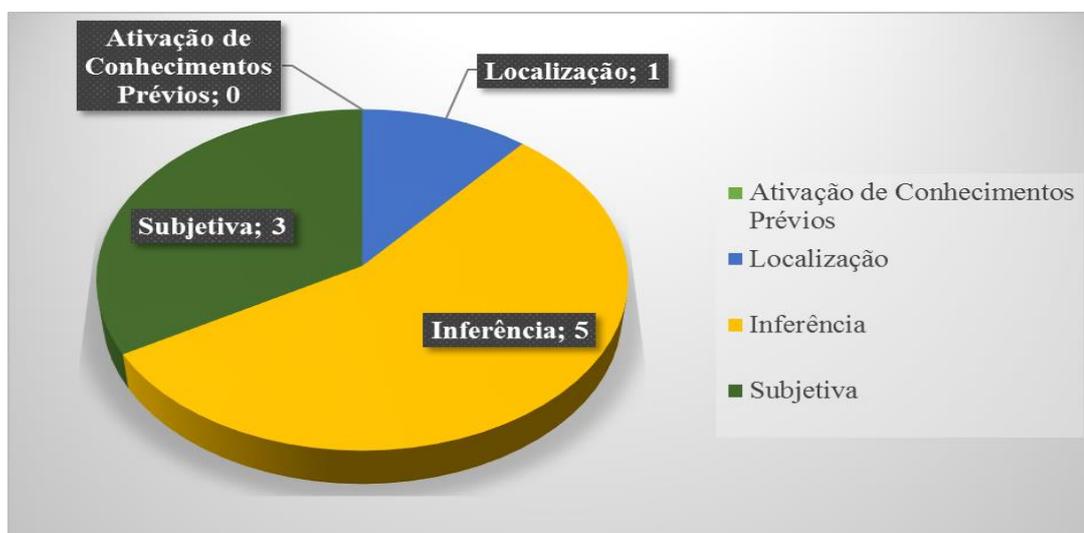
Questão		Tipo
	língua	
— Tá desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!	— Está desculpado, não tem importância. Eu já estava me aborrecendo com a história, mas estão desculpados! Eu já estou achando bom ficar banguela: comerei tutu e sopa... e doce de leite mole!	
<p>2 No original, o bisavô diz: “— Ocês tavam perturbando demais [...].” Leia outras palavras que, muitas vezes, aparecem reduzidas, principalmente em situações do dia a dia. Estão-tão você-ocê estou -tô Converse com outras pessoas e registre em seu caderno pelo menos mais cinco expressões em que você perceba esse tipo de redução na língua falada no dia a dia.</p>		Subjetiva
<p>3 No conto “O bisavô e a dentadura”, há diferentes palavras utilizadas como sinônimos de brincadeira. Entretanto, leia o que o dicionário traz sobre cada uma dessas palavras: Brincadeira: [...] 3. Passatempo, entretenimento, divertimento [...] Chateação: 1. Ação ou efeito de chatear [...] Chatear: 1. Aborrecer(-se), irritar(-se), amolar(se) [...] Molecagem: 1. Ação de moleque, molecada [...] Traquinagem: 1. Traquinice; traquinada [1. Algazarra; barulho; estrondo]. Novo Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 6.1. Em sua opinião, qual das palavras é mais apropriada para o que a família fazia com o bisavô? Por quê?</p>		Subjetiva
<p>4 Releia a frase: [...] a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto [...] A palavra <i>espanto</i> pode significar algo assustador; algo surpreendente; admiração; medo. Responda com qual significado a palavra foi utilizada nessa frase?</p>		Inferência
<p>5 Releia: O pessoal cochichava que ele era mais surdo que uma porta. Bestagem, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada deixa passar cada coisa...” Nesse trecho, há dois usos da linguagem popular: bestagem e mais surda que uma porta. Responda:</p>		Inferência

Questão	Tipo
a) que palavra poderia substituir <i>bestagem</i> na linguagem mais formal?	
b) como você explica a expressão do narrador de que a porta não é surda?	Subjetiva
6 Leia: Linguagem formal: é a que se emprega, mais comumente, em situações formais de comunicação: documentos, textos científicos, artigo de opinião, notícias em jornais e revistas. Linguagem informal: é a que se usa em situações do dia a dia: entre familiares, entre amigos, em redes sociais na internet, em letras de músicas populares. No conto “O bisavô e a dentadura”, qual tipo de linguagem predomina: o tipo formal ou o informal? Por quê?	Inferência
7 No conto, o narrador usa certas expressões típicas da língua falada, conhecidas como marcas da oralidade . Indique um trecho ou expressão que demonstre essas marcas da oralidade na fala do narrador.	Localização

FONTE: Elaborado pela autora.

Constatou-se um tratamento diferenciado dispensado pelas autoras às 09 (nove) questões da atividade do livro referente aos aspectos da *linguagem do texto*, no que diz respeito aos procedimentos de leitura. Do total de questões propostas, 04 (quatro) são inferenciais, 04 (quatro) são perguntas subjetivas, e 01 (uma) de localização, o que possibilitou gerar o gráfico 03 a seguir:

GRÁFICO 03: Tipos de questões de linguagem do texto capítulo 1 do LDLP



FONTE: Elaborado pela autora.

Um olhar atento sobre os resultados referentes ao tópico *linguagem do texto* é requerido, pelo fato de esse tópico apresentar aspectos da língua. Observa-se que há um investimento nos aspectos formais em detrimento da construção de sentidos do texto, e ainda, um enfoque na gramática, utilizando o texto como pretexto para ensino de língua, embora se entenda que levar o aluno a refletir sobre a linguagem em uso apresenta-se como relevante.

O tratamento das questões de linguagem é, de certo modo, mais eficaz do que no tópico Construção do texto, uma vez que quantitativamente as questões de inferência nesse último tópico se apresentam em número superior.

Compreende-se que é a escola o espaço real para a discussão sobre a linguagem em uso e o estudo da norma considerada padrão, o que requer a transformação dos momentos de aula de Língua Portuguesa em uma verdadeira investigação sobre a língua, buscando mostrar o que existe em oculto. Mesmo que a discussão se origine a partir da leitura de um conto, o modo como o professor entende e se relaciona com a língua determinará como ele trabalhará a linguagem em uso, a norma padrão, a gramática normativa.

Como geralmente o único recurso de que o professor dispõe é o LDLP, termina por segui-lo à risca, não ampliando as discussões em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2004, p.74) defende que

[...] é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Vê-se que, na maioria das vezes, a escola não propicia adequadamente ao aluno a ampliação de sua competência comunicativa, visto que se obriga a seguir o que estabelece o livro, muitas vezes sem adaptação da atividade à real necessidade dos alunos.

Observou-se também, nos tópicos (compreensão e construção) descritos anteriormente, uma necessidade de ampliação no que diz respeito às questões que instiguem as respostas pessoais, ou seja, aquelas que levam o aluno a expressar-se a cada leitura realizada por ele, haja vista a sua liberdade de ir além do texto e dialogar com o escritor. Entende-se que, sob esse prisma, a leitura deve ser trabalhada com vistas a considerar a subjetividade do aluno em todos os aspectos, não se restringindo apenas à localização de informações presentes na superfície do texto.

Enfim, os tipos de perguntas propostas pelo LDLP deixam claro uma valorização por informações explícitas do texto, em detrimento daquelas que levam os alunos a expressarem

suas impressões e experiências anteriores, o que restringe a possibilidade de outras leituras que eles possam fazer.

Na próxima seção, apresentam-se os resultados encontrados, no que se refere ao desempenho dos alunos, a partir da realização da atividade diagnóstica.

4.4 O desempenho dos alunos

Na análise dos dados, tem-se um processo de busca e organização sistemática da coleta realizada durante o trabalho de campo. Neste estudo, especificamente, a análise foi feita após a coleta dos dados, a partir das observações registradas durante o período de estudo.

A realização da atividade diagnóstica transcorreu em 6 horas/aula, por se entender que 2 horas/aula para cada tópico a ser trabalhado em sala eram suficientes para a promoção de uma discussão sobre as questões e ainda para que a professora observasse o desempenho dos alunos.

Em relação às observações em sala de aula, optou-se por apresentar alguns recortes considerados pertinentes para ilustrar o desempenho dos alunos ao realizarem as atividades de compreensão da leitura literária propostas pelo LDLP, bem como os diálogos que ocorreram durante o período e considerados relevantes para verificar as condições proporcionadas para o desenvolvimento da subjetividade.

No transcorrer do processo de realização do estudo, deu-se início à análise dos resultados, etapa em que, pela apresentação dos dados de forma descritiva, houve a necessidade de quantificar somente os casos em que essa quantificação forneceria possibilidades para a compreensão do resultado ao qual se chegaria.

Durante o trabalho realizado em sala de aula, mais especificamente por ocasião da realização da atividade diagnóstica, emergiram histórias reveladoras que possibilitaram conhecer e analisar aspectos importantes vivenciados pela pesquisadora e alunos, o que remete ao entendimento de Girotto e Souza (2010, p. 67) ao afirmarem que “os leitores fazem naturalmente conexões entre os livros e fatos de suas vidas”.

Isso posto, as respostas dadas pelos alunos às 06 (seis) questões propostas pelo LDLP referentes à compreensão do texto (p. 21 do LDLP) foram analisadas com base no referencial teórico deste trabalho, procurando-se observar o desempenho dos alunos no momento de construir suas respostas.

Após a leitura do texto, perguntou-se o que eles consideraram mais interessante no conto e se conheciam alguma história engraçada. Dentre as respostas, uma chamou a atenção

e é digna de nota: um aluno respondeu que sua avó usava chapa e que um dia ela estava comendo e a dentadura caiu dentro do prato de comida. Foi um momento de descontração, pois todos sorriram devido à forma espontânea e natural como o aluno falou.

Ao responder, o aluno usou a expressão ‘chapa’¹⁸, em vez de ‘dentadura’, o que pode revelar desconhecimento desse segundo vocábulo ou influência cultural da língua falada pelos seus familiares. Com efeito, o que ficou perceptível foi a conexão texto-leitor que o aluno conseguiu estabelecer com episódios de sua própria vida (GIROTTI; SOUZA, 2010).

A professora, então, esclareceu que antigamente era comum a pessoa usar dentadura, que era feita por pessoas que, devido à prática, eram conhecidos como protéticos¹⁹ e que a palavra ‘chapa’, pode ser considerada um arcaísmo²⁰, pois se encontra em desuso. Foi uma discussão muito proveitosa que envolveu a todos e possibilitou o relato oral de outras histórias engraçadas vivenciadas pelos alunos. No entendimento de Bortoni- Ricardo (2005, p.15) “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa”.

Os dados evidenciam que dos 21 (vinte e um) alunos que responderam às perguntas (por escrito), que exigiam localização de informações, constantes no tópico compreensão, apenas 01(um) demonstrou bastante dificuldade no momento de localizar as informações explícitas no texto. Acredita-se que tal dificuldade se deve ao fato de o aluno ter um nível de leitura bem elementar, no âmbito apenas da decodificação. Isso revela que os demais alunos já desenvolveram essa habilidade de localização de informações e que demonstram certa competência de leitura, pois já conseguem seguir as pistas linguísticas necessárias, o que não impede que tais questões continuem sendo trabalhadas em sala de aula visando, assim, o aprimoramento de tal habilidade. Isso requer que, de forma gradativa, o aluno passe da decodificação da palavra escrita para a conotação daquilo que pode ou não estar implícito nas entrelinhas.

Nessa direção, Brandão e Rosa (2010, p.79) enfatizam que “embora retomar ou localizar este tipo de informação possa contribuir para a compreensão do texto, é preciso ter cuidado para não desconsiderar as capacidades do leitor”. Daí não se compreender o porquê

¹⁸ O termo **chapa**, do dialeto gaúcho, falado no Rio Grande do Sul e em parte do Paraná e Santa Catarina e equivale a dentadura.

¹⁹ Protético ou (protésico), aquele que se dedica exclusivamente à prótese dentária, quase que artesanais na sua maioria.

²⁰ Arcaísmos são as palavras da língua que estão em desuso, “esquecidos”, adormecido nos dicionários e nos textos antigos. Pode ressurgir a qualquer momento, ou porque o objeto designado volta a ser usado, ou porque um autor o ressuscita por algum motivo.

de as autoras do LDLP em questão optarem por apresentar um número tão elevado de questões literais e objetivas, cujas respostas são encontradas diretamente no texto, se certamente detêm conhecimento acerca das teorias que tratam do assunto, chegando a desconsiderar algumas outras capacidades do aluno-leitor.

Conforme as Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica – SAEB (2008), a habilidade de localização de informações explícitas em um texto está relacionada à capacidade do aluno localizar, no percurso do texto, o que está presente na sua superfície, entre várias outras informações que ali estão expressas, o que se entende como bastante elementar.

As respostas dadas à questão 3^a, do tópico *compreensão*, que treinava a capacidade de inferir o sentido das palavras e/ou expressões, mostraram que 05 (cinco) alunos sentiram certa dificuldade no momento de decidir qual a opção usada no texto, com base no contexto, o que pode ser observado na questão 3 das perguntas de compreensão, repetida abaixo:

(4) Complete no caderno a frase a seguir com as palavras e expressões adequadas ao comportamento de cada um.

Quando estavam em volta da mesa a família ■, ■ e ■; enquanto o bisavô ■, ■ e ■.

ouvia	cochichava	falava pouco	falava muito	brincava	sorria
--------------	-------------------	---------------------	---------------------	-----------------	---------------

A resposta, de acordo com o texto era: “quando estavam em volta da mesa a família cochichava, falava muito e brincava, enquanto o bisavô ouvia, falava pouco e sorria”. Todavia, a resposta retornada por alguns dos alunos era, por exemplo:

(5) “quando estavam em volta da mesa a família falava muito, brincava e sorria, enquanto o bisavô cochichava, ouvia e falava pouco”.

Tal fragilidade, observada nas respostas dos alunos, releva uma dificuldade de realizar inferências, não apenas pelo número limitado de perguntas inferenciais no livro, mas também pela falta de prática no cotidiano das atividades em sala de aula. Tal fato requisitou uma assistência diferenciada nos momentos das discussões e na realização das atividades propostas. Compreende-se a necessidade de o professor inserir tais questões no momento em que estiver realizando as atividades propostas, como forma de suprir a carência de tais questões no LDLP.

Nessa perspectiva, entende-se que o professor não deve olhar apenas para as perguntas propostas pelo livro como única possibilidade de trabalho, o que requer uma ampliação, principalmente no que se refere às operações inferenciais, pois “exige dos leitores um raciocínio que toma por base informações já conhecidas para que ele chegue a informações novas que não estão objetivamente marcadas no texto” (SAEB, 2008, p.28).

O tópico *construção da narrativa* (p. 22 a 24 do LDLP), segundo Borgatto *et al.* (2012) está voltado para a composição de inferências provocadas pelos efeitos de sentido da estrutura do texto. Antes da atividade, as autoras apresentam um breve esquema sobre os elementos que compõem uma narrativa, para a partir deles propor questões literais e objetivas, cujas respostas estão explícitas no texto.

Ao serem solicitados a responder as questões propostas nas atividades, os alunos não sentiram tanta dificuldade, haja vista a prevalência de questões que exigiam apenas a localização de informações explícitas. A esse respeito, Brandão e Rosa (2010, p.81) pontuam que

Ainda que a localização ou a retomada de informações presentes em um texto literário seja uma habilidade de leitura importante, já que pode ajudar a reconstituir a cadeia temporal ou causal dos episódios narrados, esta é apenas uma parte da questão, não dando conta da construção de significados implícitos que precisam ser elaborados pelo leitor/ouvinte nem assegurando a compreensão do sentido mais amplo da narrativa como um todo.

Compreende-se como uma ação extremamente relevante propor aos alunos questões que tratem dos elementos da narrativa, mas outros aspectos também precisam ser trabalhados com vistas a ajudar os alunos a construir significados e ampliar sua compreensão e, ainda, a desenvolverem a subjetividade, o que pode funcionar como uma estratégia do professor para ensinar a compreensão, algo geralmente esquecido na escola. Diante disso, surge a necessidade de o professor complementar os textos propostos pelo LDLP com livros de literatura cujos temas sejam facilmente reconhecidos pelos alunos, pois permitem que eles estabeleçam relações com suas vivências.

A única pergunta inferencial proposta no tópico em análise (pergunta 2 do item *Personagens*, do quadro 10) foi respondida por todos os alunos sem apresentar muita dificuldade.

Os alunos conseguiram perceber que as terminações demonstravam carinho afetividade, intimidade e, mais uma vez, estabeleceram a conexão texto-leitor, comprovando uma aproximação do tema do texto com o ambiente e a vivência deles, visto que tudo isso

lhes pareceu bastante familiar. Por outro lado, não conseguiram estabelecer a conexão texto-texto, ou seja, não relacionaram o texto lido no LDLP com outros textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes.

Tomando por base a Matriz de Referência de Língua Portuguesa (2008, p. 30), quando se refere ao descritor 04 (inferir uma informação implícita no texto), esclarece que

Numa perspectiva discursivo-interacionista, assumimos que a compreensão de um texto se dá não apenas pelo processamento de informações explícitas, mas, também, por meio de informações implícitas, ou seja, a compreensão se dá pela mobilização de um modelo cognitivo, que integra as informações expressas com os conhecimentos prévios do leitor ou com elementos pressupostos no texto.

Portanto, entende-se que o professor trabalha a compreensão leitora quando formula perguntas interessantes sobre ele, tanto no que se refere aos explícitos quanto aos implícitos, quando escuta as respostas dos alunos e as complementa com informações relevantes e, além disso, quando reage às respostas dos alunos.

No ponto de vista de Brandão (2006, p. 63), nos momentos de realização das atividades de interpretação dos textos literários presentes nos LDLP

[...] a meta é, muitas vezes, apenas a de investigar se os alunos entenderam o que leram, verificando se todos respondem de modo uniforme, às perguntas formuladas pelo livro ou pelo professor, ou seja, não se abre espaço para uma real conversa e exploração do texto, refletindo-se e discutindo-se no grupo sobre as respostas às perguntas formuladas, sejam essas respostas esperadas ou não.

Contudo, deve-se chamar a atenção para o fato de que o professor precisa reconhecer a existência de tipos diferentes de perguntas de compreensão a fim de ter mais subsídios para propor perguntas interessantes que orientem sua conversa a partir da leitura de textos literários, visando, assim, a promover uma discussão mais ampla sobre o que foi lido.

No tópico *Linguagem do texto* (p. 24-25 do LDLP), constatou-se a ocorrência de mudanças nas categorias de perguntas propostas nas atividades. As autoras deixam o foco até então, de apenas localizar informações, e passam a expor o descritor 13 das Matrizes de Referências do SAEB (identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto), com o predomínio de questões inferenciais e subjetivas.

As respostas dadas às questões inferenciais revelam que apenas 06 (seis) alunos conseguiram construir uma resposta coerente com o que foi proposto na pergunta. Os demais, um total de 15 (quinze), sentiram dificuldade, possivelmente devido ao fato de ainda não saberem diferenciar linguagem formal de linguagem informal, ou ainda o não reconhecimento

das variações lingüísticas, o que se entende como aceitável em uma turma em que os alunos apresentam muitas limitações, em se tratando de leitura e escrita.

Compreende-se que no momento de se propor questões do tipo inferencial, a habilidade que se vai exigir do aluno é que ele consiga realizar a identificação das variações lingüísticas, percebendo que a língua passa por transformações devido às influências diversas e “resultantes de [...] fatores, como grupo social a que o falante pertence, o lugar e a época em que ele nasceu e vive [...] quem fala no texto e a quem ele se destina, [...] marcas lingüísticas [...] registros usados, vocabulário [...] gírias, níveis de linguagem” (SAEB, 2008, p.72).

Confirmam-se as dificuldades descritas anteriormente, pois ao serem solicitados a responder a questão “em sua opinião, a fala reescrita com alterações de linguagem ficaria mais adequada a um conto popular?” (BORGATTO *et al.* 2012, p. 24), os alunos revelaram, nas respostas dadas, certo grau de dificuldade, o que se acredita decorrer do fato de ainda não terem construído conhecimentos sobre o assunto em pauta.

Quanto às demais questões subjetivas, constatou-se que os alunos não apresentaram tanta dificuldade, isso porque o ponto de vista pessoal e individual está evidente na proposta das questões, conforme demonstram as questões 2 e 3 do quadro 11.

O fato de os alunos não sentirem tanta dificuldade ao responder as questões retromencionadas, acredita-se ser pela relação dessas com os aspectos da linguagem em uso. Embora exigisse do aluno uma resposta pessoal, não fundada no objeto, a resposta está relacionada somente aos sentimentos e afirmações que não acompanham nem dependem de regras ou normas do sujeito. Ou seja, as respostas às questões subjetivas variam de pessoa para pessoa, e são dependentes das crenças, conhecimentos e convicções de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, os resultados aqui apresentados ratificam a necessidade de apresentação de uma proposta de prática de leitura que desenvolva a subjetividade e encaminhe o aluno para o letramento literário, tendo em vista a possibilidade de se partir do livro, especificamente o de literatura infantil. Na seção a seguir, apresenta-se a justificativa da proposta de leitura.

4.5 Justificativa da proposta de prática de leitura

A proposta de prática de leitura foi elaborada a partir da experiência da pesquisadora como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, bem como dos cursos de formação de professores, em nível normal médio e normal superior, e que foi ampliada no mestrado.

Nessa perspectiva, a presente proposta faz parte do Trabalho de Conclusão Final –TCF do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, para ser aplicada na sala de aula de 6º ano da rede pública nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de desenvolver práticas de leitura de livros de literatura que estimulem o desenvolvimento da subjetividade dos alunos, com vistas ao letramento literário.

Para a elaboração da proposta, buscou-se fundamentação teórica nos autores Martins (1982), Solé (1998) e Leffa (1999), que discutem a leitura como decodificação, compreensão e interação; e ainda nas discussões propostas por Girotto e Souza (2010), quando propõem um conjunto de estratégias de leitura, dentre as quais: conexões, inferências, visualização, questionamento, síntese e sumarização.

No tocante ao texto literário, buscou-se o entendimento de Candido (2004) de que a literatura humaniza e é um direito inegável aos seres humanos e de Cosson (2014), o qual propõe o conceito de letramento literário como possibilidade de mediação pelo professor do processo de construção da criança como leitora, via textos literários, possibilitando, ainda, a reflexão sobre o lugar da literatura na escola e sua função como experiência estética.

No processo de criação das atividades, utilizou-se o que propõem Silva (1999), ao destacar um trabalho pré-textual, textual e pós-textual com o texto literário, Sim-Sim (2007), que sugere o antes, o durante e o depois na leitura de textos tanto informativos quanto literários, e nos modelos de atividades práticas construídas a partir das estratégias de leitura citadas anteriormente (GIROTTTO; SOUZA, 2010) para uso em sala de aula, visando melhorar a compreensão de um texto durante a leitura.

A elaboração das atividades segue 05 (cinco) categorias de perguntas com foco no desenvolvimento da subjetividade dos alunos, são elas: perguntas de ativação de conhecimentos prévios; de previsão sobre o texto; inferenciais; literais ou objetivas; e subjetivas.

Levando em consideração as etapas – pré-textuais, textuais e pós-textuais –, acredita-se que a presente proposta de leitura poderá ser desenvolvida em 18 horas/aula (de 50 min/cada aula), atendendo cada momento da proposta, bem como os objetivos e os resultados esperados para as aprendizagens. Assim, o planejamento para a efetivação da proposta em foco se constituiu nos passos delineados a seguir: (i) primeiro momento (pré-textual): 3 aulas (aproximadamente 150 min.); (ii) segundo momento (textual): 10 aulas (aproximadamente 500 min.) e (iii) terceiro momento (pós-textual): 5 aulas (aproximadamente 250 min.).

A escolha da obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, deu-se por vários motivos, dentre eles: (i) a trajetória de escrita da autora no contexto literário; (ii) a abordagem lúdica de temáticas próximas da realidade dos leitores; (iii) a discussão de temas atuais, como, por exemplo, questões étnico-raciais; iv) o enredo contribui com a formação da identidade; e (v) a riqueza do texto em imagens simbólicas.

Ainda quanto à justificativa para a escolha do livro citado como base de uma proposta de prática de leitura, há o fato de que a literatura infantil é pouco ofertada e quase nunca trabalhada em sala de aula, especificamente na escola pública, onde, em sua maioria, os alunos saem do Ensino Fundamental sem dominar o processo da leitura e da escrita. Para Giroto e Sousa (2010, p.109), “é pouco ofertado e trabalhado o livro de literatura infantil, tão relevante quanto os demais gêneros [...]”.

No caso da leitura literária, não existe uma preocupação com a literatura a ser trabalhada na escola. Compreende-se também que a escolha é apropriada na medida em que desperta o interesse dos alunos, ou ainda, é ajustado o conteúdo das leituras às reais necessidades e interesses dos alunos.

Levando em consideração que o texto não é pretexto para nada, entende-se que a utilização da literatura infantil em sala de aula deve ser sem pretextos, pois só assim contribuirá para a construção de um leitor mais sensível às questões do mundo que o rodeia. A perspectiva adotada deve ser a que respeite a “natureza específica do texto, qual seja, o constituir ponto de encontro entre autor e leitor” (LAJOLO, 1982, p. 53).

4.5.1 A autora e a obra

Ana Maria Machado nasceu em Santa Tereza, no Rio de Janeiro, em 24 de dezembro de 1941. Iniciou sua carreira como pintora, escrevendo em seguida para adultos, dedicando-se depois a escrever ao público infantil. Aliás, ao responder sobre o que a levou a escrever para crianças, a autora diz que:

já escrevia para adultos e sabia que “tinha jeito” para escrever. Conhecia muito bem a língua (era professora de português) [...] língua e literatura era meu elemento. Por que não para crianças também? Não vi nenhum motivo para excluí-las de minha preocupação estética com o uso da linguagem, terreno onde sempre me movi. Então somei, ampliei e incluí a criança nessas minhas vivências da arte da palavra (informação verbal).

Após trocar o curso de Geografia pelo de Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, formou-se e foi professora universitária, lecionando na UFRJ e na Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio, entregando-se de vez às palavras. Lecionou em colégios e chegou a ocupar as funções de bibliotecária, jornalista e repórter. A própria escritora revela a paixão pela arte de escrever: “escrevo porque é da minha natureza, é isso que sei fazer direito. Se fosse árvore, dava oxigênio, fruto, sombra. Mas só consigo mesmo é dar palavra, história, idéia”²¹.

Em entrevista ao portal G1, em 28/10/2014, Ana Maria Machado, ao fazer referência ao incentivo da leitura na educação básica, assim se pronuncia:

[...] não tenho dúvidas de que o estímulo à leitura nas escolas é capaz de incentivar as crianças a descobrir as alegrias de ler livros de qualidade literária, se o professor for bom e gostar de ler. Em termos ideais, pode-se dizer que seria desejável que esse primeiro contato pudesse vir de casa, com a família. Mas na verdade, sabemos que em muitas casas brasileiras só agora as famílias estão tendo a oportunidade de que seus membros estudem e se aproximem da leitura. Então, a escola precisa suprir essa deficiência e dar às crianças a chance de conhecer bons livros. E isso está acontecendo. Mas a melhor forma de trabalhar essa questão? É uma pergunta que deve ser feita a professores ou pedagogos, e eu não sou. Tenho certeza, porém, de que qualquer professor que goste de ler saberá achar caminhos ótimos para isso. E um professor que não goste, ou não costume ler, terá muita dificuldade ou só conseguirá obrigar - e afastar a criança do livro (informação verbal).

Exilada durante a ditadura, enviou da Europa seus primeiros textos, publicados na revista *Recreio*. De volta ao Brasil em 1972, trabalhou como jornalista. Seu primeiro livro infantil foi *Bento que bento é o frade* (Editora Abril, reeditado pela Salamandra em 2003). Entre seus principais livros infantis estão *História meio ao contrário* (1979), o premiado *Bisa Bia, Bisa Bel* (1982) e *O menino que espiava pra dentro* (1984). É autora de mais de cem obras para crianças e jovens. É doutora em Linguística e Semiótica, com uma tese sobre Guimarães Rosa.

É considerada pela crítica uma escritora versátil e completa da contemporaneidade. Ocupa a cadeira número 1 da Academia Brasileira de Letras – ABL desde 2003, que presidiu de 2011 a 2013. No período em que esteve à frente da ABL, seu foco foi a expansão de programas sociais de acesso ao livro e à leitura nas comunidades carentes.

Escritora bastante premiada, muitos de seus livros publicados ganharam prêmios como o Jabuti, o mais tradicional prêmio do livro no Brasil, e também o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras. No ano de 2000, recebeu o Prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante prêmio da literatura infantil do mundo.

²¹ Informações sobre Ana Maria Machado encontradas na internet: <http://www.anamariamachado.com>

Em *Menina bonita do laço de fita* (1986), um dos seus livros mais premiados e traduzidos, questiona as diferenças entre as raças na sociedade. Esse livro já recebeu os seguintes prêmios: 1988 - Prêmio Bienal de São Paulo, Bienal de São Paulo (Menção Honrosa - uma das cinco melhores obras do Biênio); 1996 - Prêmio melhores do ano, Biblioteca Nacional da Venezuela; 1996 - Altamente Recomendável, Fundalectura, Bogotá, Colômbia; 1996 - Melhor livro infantil Latino-Americano, ALIJA, Buenos Aires; 1997 - Prêmio Américas (melhores livros latinos nos EUA).

O tema abordado no livro é o respeito às diferenças e, a partir disso, há o entendimento de que a literatura pode ajudar a formar opiniões e deve ser valorizada no contexto educacional. Nessa perspectiva, a literatura tem a função de humanizar, de ser fonte de conhecimento, na qual o autor, por meio da obra, reflete a realidade, a carência e a necessidade de atenção dos amigos, o que contribui para que o leitor, ao vivenciar momentos similares aos abordados na história, possa compreender melhor aspectos de sua existência, o que é fator fundamental ao desenvolvimento de sua personalidade (CANDIDO, 1995).

Ana Maria Machado (1999) valoriza a identidade negra quando compara a personagem principal com uma princesa africana, que tem como amigo o Coelho branco, deixando evidente na narrativa o paradoxo entre o branco e o negro.

Um aspecto que merece destaque é o fato de a “Menina” não ter nome próprio, representando assim todas as meninas negras da sociedade. Conforme Zilberman (2005), a autora confere um lugar de destaque para a personagem feminina, essa opção torna o texto inovador.

Na história, Ana Maria Machado realça a beleza negra da personagem principal, enfatizando que ela andava sempre enfeitada com laços de fita nas tranças feitas por sua mãe, revelando um estilo afro, em evidência na hodiernidade como uma forma de realçar a origem da raça negra.

Na história, a personagem é apresentada como uma pessoa muito feliz, não revelando desconforto com sua identidade. Isso revela a sensibilidade da autora, pois se entende que o mais importante não é tratar do negro ou das questões da etnia, mas saber como construir narrativas que não alimentem ou reforcem a negação do outro, a partir do preconceito racial.

Por fim, a mensagem transmitida pela obra *Menina Bonita do Laço de Fita* agrada ao universo infantil de forma fantasiosa e quando terminam de fazer a leitura do livro, os alunos sentem-se capazes de se autovalorizarem e valorizarem os outros, em busca de uma identidade coletiva.

Esta história, se apresentada aos alunos de maneira sensível (conforme sugerido na proposta de prática de leitura), pode despertar valores étnicos e raciais com relação à miscigenação das raças de forma espontânea, sem preconceitos, sem conflitos, e principalmente, sem banalização do tema.

As discussões propostas pela mediação do professor podem despertar o interesse acerca das relações humanas, no que diz respeito à família, ao casamento, à amizade, à continuidade das gerações, possibilitando ao aluno estabelecer conexões entre o texto lido e algum acontecimento mais global.

Os temas são abordados em uma linguagem simples que permite a fluidez da leitura pelos versos rimados, que divertem e encantam, sem reduzir as capacidades dos leitores. Esses fatores característicos da obra contribuem para aproximá-la do leitor e para motivá-lo a ler e compreender a história, estabelecendo conexões de texto para o leitor, de texto para texto e de texto para o mundo (GIROTTO; SOUZA, 2010).

Ao falar de maneira oposta das cores branca e preta, a autora faz referência ao “dualismo intrínseco do ser. [...] essas imagens traduzem conflitos de forças que se manifestam em todos os níveis da existência, do mundo cósmico ao mundo o mais íntimo, [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p. 275).

A cor “branca” significa ora a ausência, ora a soma de todas as cores e a terra é representada pelo branco. A cor vermelha determina os olhos do animal, simbolizando o princípio da vida, o fogo, o sangue, a alma, a libido, o coração e representando o fogo (vermelho dos olhos do coelho). O preto, cor oposta ao branco, “simbolicamente, é com mais frequência compreendido sob seu aspecto frio, negativo” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1991, p.740). No entanto, a autora desconstrói essa ideia e compara a pele da Menina à cor da pantera – animal predador, que faz parte do imaginário popular –, que protege e atrai os animais. Isso simboliza a calma, a leveza, a delicadeza e a singeleza.

A autora utiliza a figura do animal “coelho” como representação metafórica para compor o personagem. O “coelho” pertence ao imaginário infantil, ligado à religião (Páscoa), é conhecido como símbolo da abundância, da multiplicação, da fecundidade e da renovação perpétua da vida sob todas as suas formas. Todas as cores apresentadas em forma de aquarela representam a diversidade, em uma clara demonstração de que se pode conviver de maneira harmoniosa uns com os outros.

4.5.2 O enredo da história

O livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, com ilustrações de Claudius, publicado em 1986, começa como um conto de fadas “Era uma vez [...]”, apresentando a personagem principal em um discurso simples, sem ser falso, e usando uma linguagem para interagir com a infância, com jovens e adultos, como faz a literatura infantil e juvenil.

O narrador conta a história de uma “Menina Negra”, olhos negros, cabelos enrolados, pele escura e lustrosa, protagonista da história, que recebe elogios por ser muito bonita. A Mãe, para realçar a beleza da filha, a enfeitava com laços de fita colorida para que ficasse mais bonita: “[...] a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laço de fita colorida. Ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África, ou uma fada do Reino do Luar” (MACHADO, 1999, p. 4).

A “Menina” era vizinha e amiga de um “Coelho Branco”, dócil, meigo, que a admirava e a achava muito bonita, por isso ele queria saber por que ela era tão preta. Ela inventou várias histórias: “ – Ah, deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...” (MACHADO, 1999 p. 8); “ – Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando pequenina” (MACHADO, 1999, p. 10); “ – Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina” (MACHADO, 1999, p. 12).

Por querer ser igual à “Menina”, o “Coelho” fez de tudo: praticou todas as receitas indicadas (mergulhar na tinta preta, tomar café, comer jabuticaba), mas nada adiantou. Até que um dia a “Mãe da Menina”, uma negra muito bonita, resolveu participar da conversa revelando o segredo: “– Artes de uma avó preta que ela tinha [...]” (MACHADO, 1999, p. 15).

O “Coelho” percebeu que deveria casar com uma Coelha preta para poder ter filhotes de cores variadas, pois sua família era toda branca. Conheceu uma Coelha preta, casou e teve filhos de todas as cores, inclusive uma bem preta, que veio a ser a filha da “Menina”.

O enredo ressalta a importância da diversidade, da intercomunicação de contextos culturais, da identidade, do ser e fazer-se negro/a. Trata também da construção individual e social da autoestima, quando a Mãe da personagem mostra outros modos de uso do cabelo crespo, inspirado nos povos da África, tratando da estética negra ou comparando ao reino dos contos de fada.

Já o texto visual completa para o leitor aquilo que a Mãe da Menina ajuda a concretizar, com o deleite das imagens que mostram as personagens negras - “Mãe e Filha” –

felizes, orgulhosas de serem negras e assumindo essa condição sem medos. Essa condição, apresentada no enredo da história, vem servir para nós, hoje, como forma de educar as crianças, de fazer com que os adultos reflitam mais sobre a sua conduta e até como meio de crítica social, quando coloca a raça negra e branca em igualdade, deixando clara a luta pela valorização da história e da cultura de origens negra e africana e o reconhecimento de sua contribuição para a sociedade em geral.

Na seção a seguir, descrevem-se os momentos da proposta de prática de leitura, assim organizados: pré-textuais, textuais e pós-textuais, com as atividades sugeridas para cada ocasião.

4.6 Descrição da proposta de prática de leitura

A construção de uma rotina de trabalho em sala de aula que priorize a leitura literária na perspectiva do letramento literário, cujo foco não é simplesmente a aquisição de habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, bem como o desenvolvimento da subjetividade pela motivação de quem ensina e de quem aprende, apresenta-se como o ponto de partida para toda proposta de prática de leitura.

O primeiro ponto a ser considerado propõe que nos dias de aula de Língua Portuguesa (5 horas/aula semanais), se estabeleça a hora da leitura deleite, momento em que o aluno lê pelo prazer, sem a obrigação de responder questões sobre o que foi lido.

Outro aspecto a se considerar diz respeito ao planejamento de atividades que ampliem aquelas sugeridas pelo LDLP e contemplem a leitura do texto literário, estimulando a conversa com cada texto lido, para a partir disso adentrar-se no desenvolvimento da subjetividade. As razões pelas quais se propõe não trabalhar apenas com o LDLP são: a existência de um número reduzido de textos literários diversificados; a predominância do gênero conto; a presença de fragmentos de textos literários; e os tipos de questões propostas nas atividades de interpretação, que na maioria cobram apenas a localização de informações explícitas.

Vale lembrar que os alunos precisam ser informados de todas as atividades desenvolvidas em sala de aula, com ênfase no trabalho diferenciado com o livro de literatura infantil, aliado ao LDLP que deverá estar presente em todas as aulas. A decisão pelo livro de literatura infantil se deu por entendê-lo como essencial nos trabalhos de incentivo à leitura, devido à riqueza dos assuntos abordados, indo ao encontro do cotidiano dos alunos,

mostrando nas entrelinhas os acontecimentos do mundo real. Vale destacar que a literatura infantil relaciona-se aos níveis de leitura sensorial e emocional, pois os alunos, em contato com a obra literária, “têm por ela grande afetividade, identificando-se com os temas tratados, fazendo questionamentos pessoais ao lerem ou ao ouvirem o que foi lido ou contado por seu professor” (OLIVEIRA, 2010, p.46).

Com relação aos demais textos selecionados para a leitura sugerem-se levar para a sala de aula aqueles que atendem aos interesses e necessidades dos alunos, isso por se entender que o contato com textos literários provoca no aluno-leitor a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico.

Considerando a prática de leitura desenvolvida em diversos momentos e situações, propõem-se também atividades realizadas: oralmente pela professora; oralmente e coletiva com todos os alunos; oralmente e coletiva dividindo em parágrafos, por sinais de pontuação e outras, o que certamente contagiara os alunos a ponto de todos se disporem a ler.

Também faz parte da proposta de leitura, visitas à biblioteca da escola, oportunizando aos alunos o contato com o “objeto livro”, pois se entende o aluno-leitor como um “sujeito” e é no contato direto que se aprende a ler livros de literatura,

A ambientação da sala de aula com vistas torná-la agradável, aconchegante e estimulante faz parte do planejamento das aulas, considerando que os alunos têm interesse por tudo que é novo e diferente. Entende-se que essas atividades de adorno têm um propósito: quando realizadas em conjunto com os alunos, envolvem-nos no momento da leitura, desde a execução até seu término, chamando-os para um espaço mais aconchegante.

Durante o processo de elaboração das atividades da proposta de leitura, deu-se prioridade às reais necessidades e/ou possibilidades dos alunos, constatadas a partir da análise das questões do LDLP e dos resultados da atividade diagnóstica aplicada na sala de aula do 6º ano. Dessa forma, as atividades da proposta de prática de leitura foram organizadas considerando os tipos de pergunta de compreensão, organizadas em torno de três momentos: a) pré-textuais, b) textuais e c) pós-textuais, que serão detalhados a seguir, bem como apresentados os objetivos para cada momento e os resultados esperados

a) Atividades pré-textuais

O antes da leitura é o momento de motivação e de preparação dos alunos para a recepção da leitura literária, partindo da apresentação do título, da capa, do autor, ilustrador e outros aspectos relacionados. Essas atividades provocam o desejo de ler e aguçam a

curiosidade do leitor para conhecer a história. Os alunos são “convidados” para a leitura do livro e encaminhados para as descobertas que decorrerão da leitura da obra. Nesse momento, o mais importante é motivar e surpreender o aluno desde o início, garantindo assim o seu envolvimento e, ainda, que compartilhem conhecimentos e experiências.

Nesse primeiro momento, além da apresentação do título do livro a ser trabalhado, incluindo apresentação do texto e diagramação, ilustração e ilustrador, faz-se também o levantamento de inferências a partir do título. Tais atividades permitem que os alunos socializem o que sabem e que acionem novos conhecimentos a respeito da temática do livro e necessários à construção da compreensão do lido.

De acordo com Leffa (1999, p. 26), “a leitura só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando e antecipando as opções inválidas”. Isso contribui para que se evite retomadas durante o processo de leitura, e para que haja uma compreensão adequada do que foi lido.

É importante que o professor, nesse momento de motivação, deixe claro para o aluno as aprendizagens pretendidas, bem como as atividades a serem realizadas.

Os objetivos propostos para o momento pré-textual são: estimular os alunos para a leitura em sala de aula, respondendo as questões propostas pelo professor a partir da apresentação da capa do livro; antecipar o conteúdo do texto a ser lido em função do reconhecimento de seu suporte, de seu gênero e de sua contextualização.

Quanto aos resultados, espera-se que os alunos se sintam motivados para a leitura propriamente dita, desenvolvam a capacidade de realizar inferências, conheçam, utilizem e valorizem os modos de manifestação e circulação da escrita literária na sociedade, com vistas ao letramento literário.

b) Atividades textuais

As atividades textuais são aquelas realizadas durante a leitura. É a etapa que corresponde à compreensão e interpretação do texto, momento em que o professor explora a leitura desde as imagens da capa, relacionando com as características da personagem. Faz uma apresentação da autora e da ilustradora da obra, recria oralmente aspectos da estrutura composicional da narrativa, do vocabulário, do tema e das ilustrações do livro. Ao interpretar o texto é importante que os alunos estabeleçam uma relação da obra com o mundo real e suas ações cotidianas.

Nesse momento, as atividades propostas possibilitam a exploração do texto literário, o que significa a promoção da interpretação por meio de atividades diversificadas. Isso requer do professor a formulação de perguntas interessantes sobre o texto.

Durante a leitura, o aluno-leitor pode fazer uso de algumas estratégias. Conforme Girotto e Souza (2010, p.50) “[...] toma nota ou interrompe [...] para refletir sobre o que leu.[...], prevê o que vai acontecer. [...] a hipótese inicial sobre o que haveria no texto,[...] pode ser reavaliada e atualizada, conforme ele inicia a compreensão daquilo que lê”.

Vale ressaltar que o professor, à medida que realiza a leitura de cada página, deve chamar a atenção para os aspectos multimodais²², possibilitando-lhes desenvolverem a imaginação, a criatividade e a construção da subjetividade. No entendimento de Girotto e Souza (2010, p.50) “à medida que o leitor prossegue com a leitura, identifica informações importantes sobre o texto”.

Os objetivos pretendidos para esse momento são: ampliar o interesse pela leitura da obra literária; participar das interações cotidianas em sala de aula, ouvindo toda a aula com atenção e compreensão, respondendo as questões propostas pelo professor.

Quanto aos resultados, espera-se que os alunos desenvolvam as estratégias de conexão texto-texto, conexão texto-leitor e conexão texto-mundo, além da realização de inferências necessárias à leitura e ao letramento literário, a partir das interações no contexto da sala de aula, realizando as atividades propostas pelo professor.

c) Atividades pós-textuais

Depois da leitura é o momento de trazer o texto literário para o contexto vivenciado pelos alunos explorando a ludicidade e o caráter de aprender e se desenvolver, assumindo o papel de personagem, autor e narrador ao mesmo tempo, usando a imaginação e a criatividade para as recriações. Essa etapa corresponde à transferência e aplicação da leitura. Conforme Girotto e Souza (2010, p.52), depois da leitura, “o aluno processa novamente o texto, seja relendo-o, seja resumindo-o. O leitor irá refletir sobre o que acabou de ler e, provavelmente, avaliar a credibilidade do material lido”. O objetivo da proposta para essa etapa é reconhecer o que está além do escrito no texto, estabelecendo um diálogo com o mundo real.

²² A leitura de um texto manuscrito ou impresso em uma página de revista, ou na tela de um computador, caracteriza uma comunicação multimodal. [...] os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando fala-se ou escreve-se um texto, usa-se, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (cf. DIONÍSIO, 2005).

Como resultado espera-se que os alunos extrapolem o texto lido, busquem outras leituras e adquiram uma postura diferente diante da diversidade na sociedade hodierna.

Em linhas gerais, durante a elaboração das questões aqui propostas procurou-se focar nas questões inferenciais sem deixar de lado as perguntas objetivas, subjetivas e de previsão.

4.6.1 Atividades pré-textuais propostas

ATIVIDADE 01

Cada aluno deverá escolher e usar uma caracterização dos personagens: Cuca, bailarina, palhaço, Chica da Silva, Visconde de Sabugosa, Emília, Sacy e outros.



ATIVIDADE 02

Agora descreva oralmente as sensações vivenciadas por você durante a caracterização.

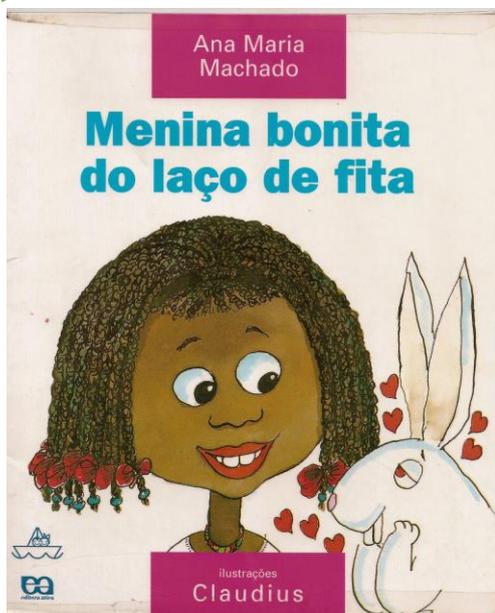
ATIVIDADE 03

Responda (por escrito) ao seguinte questionamento: **eu posso mudar a minha cor?**



ATIVIDADE 04

À primeira vista, que impressão lhe dá esta imagem da capa do livro? Que elemento lhe chamou primeiro a atenção? Registre sua impressão no quadro ao lado.



FONTE: Google Imagens

ATIVIDADE 05

Usando gravuras diversas, recortadas de revistas, pintura ou desenho, faça seu autorretrato na moldura a seguir:

Como eu me vejo?

Como eu quero ser?

4.6.2 Atividades textuais propostas

ATIVIDADE 01

Agora faremos a leitura integral do livro “Menina bonita do laço de fita”, da escritora Ana Maria Machado.

ATIVIDADE 02

A situação narrada no livro acontece na vida real ou só na história? Explique.

ATIVIDADE 03

Na primeira leitura da história, que elementos chamaram sua atenção? Justifique.

ATIVIDADE 04

Você se acha parecido (a) com alguns dos personagens da história? Por quê?

ATIVIDADE 05

A vida da Menina, personagem da história lida, parece com a sua? Justifique.

ATIVIDADE 06

Elabore com a ajuda da professora um esquema da história lida. Siga a proposta do quadro:

Título:

Situação inicial:



Situação-problema:

Acontecimentos:



Situação final

FONTE: Além dos muros da escola (JOLIBERT; JACOB, 2009, p. 142).

ATIVIDADE 07

Onde você imagina que se passa essa história? Que pistas levaram você a imaginar esse lugar?

ATIVIDADE 08

Quanto tempo você pensa que dura a história? Justifique.

ATIVIDADE 09

Se você fosse explicar para alguém como era a Menina, o que falaria? Qual a característica principal da personagem?

ATIVIDADE 10

Reconstrua os personagens principais da história: use gravuras, pintura, história em quadrinhos teatro de sombras, dramatização ou outras formas de expressão.

ATIVIDADE 11

Por não saber a resposta da pergunta feita pelo Coelho sobre a origem de sua cor, a Menina dá várias respostas. Qual delas você aceitaria como verdadeira? Justifique sua escolha.

ATIVIDADE 12

Você concorda com a atitude da Menina de oferecer tantas respostas diferentes ao Coelho? Defenda ou acuse, por escrito, a atitude dela.

ATIVIDADE 13

Se você fosse a Menina da história, que atitude tomaria diante das indagações do Coelho?

ATIVIDADE 14

Comente sobre a atitude da Mãe da Menina na história.

ATIVIDADE 15

Se você estivesse na mesma situação da Menina, o que faria para satisfazer a curiosidade do Coelho?

ATIVIDADE 16

Lendo o texto, podemos dizer que a Menina era preta porque seu pai pertencia à raça negra? Justifique.

ATIVIDADE 17

É possível dizer que a avó da Menina era descendente de escravos que vieram da África para o Brasil?

ATIVIDADE 18

A qual conclusão o Coelho chegou sobre a cor da pele da menina? Que trecho da narrativa revela essa informação.

ATIVIDADE 19

O que acontece quando o Coelho descobre a origem preta da pele da Menina?

ATIVIDADE 20

Por que os filhotes do Coelho nasceram um de cada cor?

ATIVIDADE 21

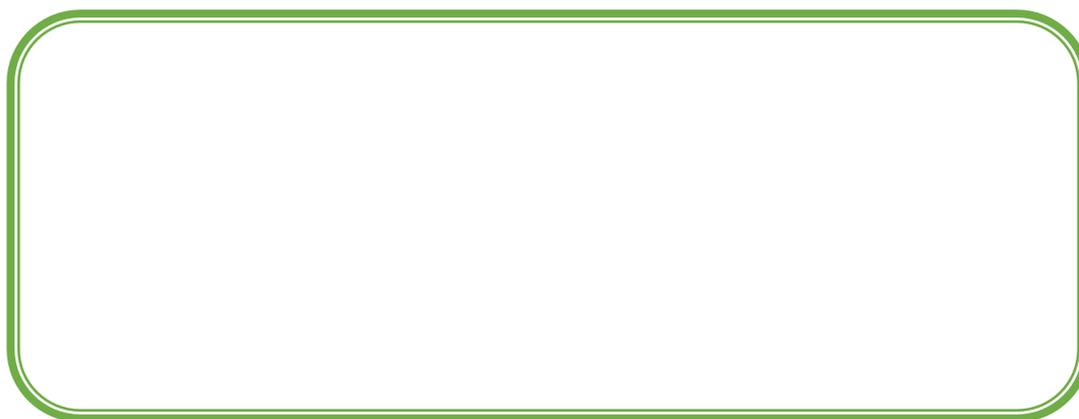
É possível dizer que os pais do Coelho não lhe informaram sobre a origem de sua cor branca? Explique.

ATIVIDADE 22

As ilustrações do livro ajudaram você a entender a história?

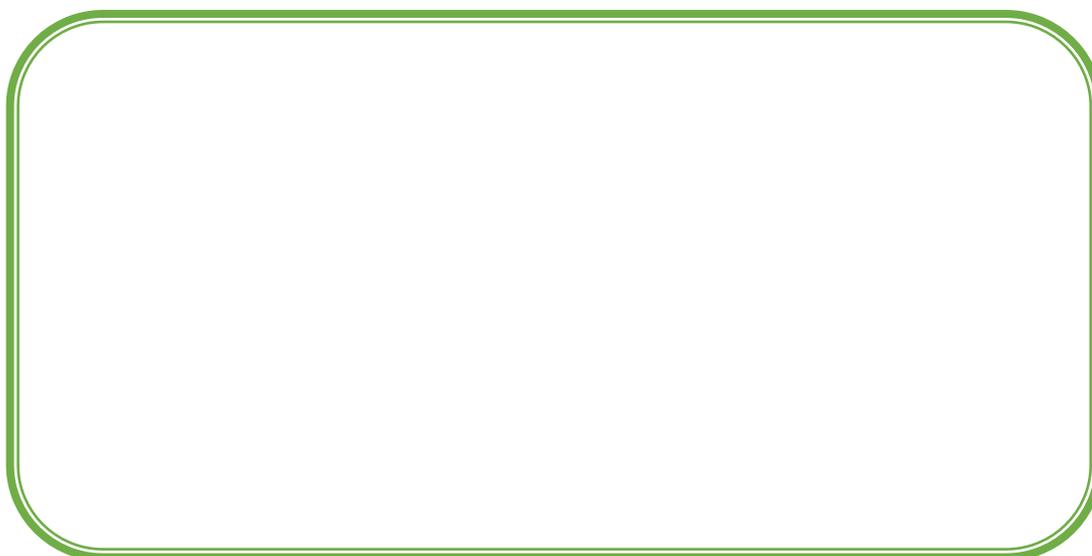
ATIVIDADE 23

Você consegue imaginar como era a família do Coelho? Faça uma ilustração e compartilhe com seus colegas.



ATIVIDADE 24

Releia a narrativa até a página 16. Depois de ler esse trecho da história, que imagem vem à sua cabeça? Desenhe no quadro.

**ATIVIDADE 25**

Foi fácil ou foi difícil entender o livro? Por quê?

ATIVIDADE 26

O que você sentiu com o final da história? Explique.

ATIVIDADE 27

Uma das filhas do Coelho nasceu com a cor preta. Como você imagina que o Coelho se sentiu em relação a isso?

ATIVIDADE 28

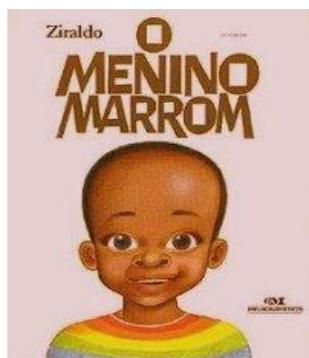
Apresente outro final para a história.

ATIVIDADE 29

Se você pudesse falar alguma coisa para a autora, o que falaria?

ATIVIDADE 30

Leia o texto a seguir:



FONTE: <http://linguagemeafins.blogspot.com.br/2012/10/o-menino-marromliteratura.html>

“Era uma vez um menino marrom.
Seus olhos eram muito vivos, grandes,
pareciam duas jabuticabas.
Seus dentes eram clarinhos, clarinhos.
Seus cabelos eram enroladinhos e fofos.”

Ziraldo. O Menino marrom (adaptado).



Ziraldo Alves Pinto nasceu em Caratinga, Minas Gerais, no dia 24 de outubro de 1932. É pintor, cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista, caricaturista e escritor. É autor do livro “O menino maluquinho”, um dos maiores fenômenos editoriais no Brasil.
FONTE: <http://www.ziraldo.com/historia/home.htm>

ATIVIDADE 31

Você consegue observar alguma semelhança entre os textos: “O menino marrom”, escrito por Ziraldo e “Menina bonita do laço de fita”, escrito por Ana Maria Machado? Apresente-as no quadro a seguir:

Como era o Menino marrom

Como era a Menina bonita do laço de fita

ATIVIDADE 32

Agora faça um registro contando como você é e com quem de sua família você se parece.

ATIVIDADE 33

O Menino marrom tinha um grande amigo: o Menino cor-de-rosa. A Menina bonita do laço de fita também tinha um amigo: o Coelho branco. Compare os amigos e apresente: duas diferenças entre eles duas semelhanças entre eles.

Duas diferenças...

Duas semelhanças...

ATIVIDADE 34

Você observou que na história os personagens falam, não é mesmo? Registre nos espaços a seguir as falas da Menina, do Coelho e da Mãe. Não se esqueça de usar a pontuação de diálogo. Se tiver dúvidas, volte ao livro.

Fala da Mãe

Fala da Menina

Fala do Coelho

4.6.3 Atividades pós-textuais propostas

ATIVIDADE 01

A autora fala da questão étnica racial na história. Você gostou da forma como foi abordada a questão? Justifique.

ATIVIDADE 02

O enredo da história fez você se lembrar de alguma situação vivenciada pelas pessoas nos dias atuais? Relate uma dessas situações que marcou você.

ATIVIDADE 03

O Brasil tem uma diversidade étnico-cultural muito rica. Três etnias contribuíram para a formação do nosso povo. Pesquise sobre as etnias e comente sobre a origem geográfica de cada um desses povos.



RecadoPOP.com





ATIVIDADE 04

Pesquise sobre a trajetória de luta das personalidades: Obama, Mandela, Joaquim Barbosa, Chica da Silva, Glória Maria, Madre Teresa de Calcutá, Irmã Dulce, Chico Mendes e outros.

ATIVIDADE 05

Monte uma galeria com fotos da trajetória de vida das personalidades pesquisadas.

ATIVIDADE 06

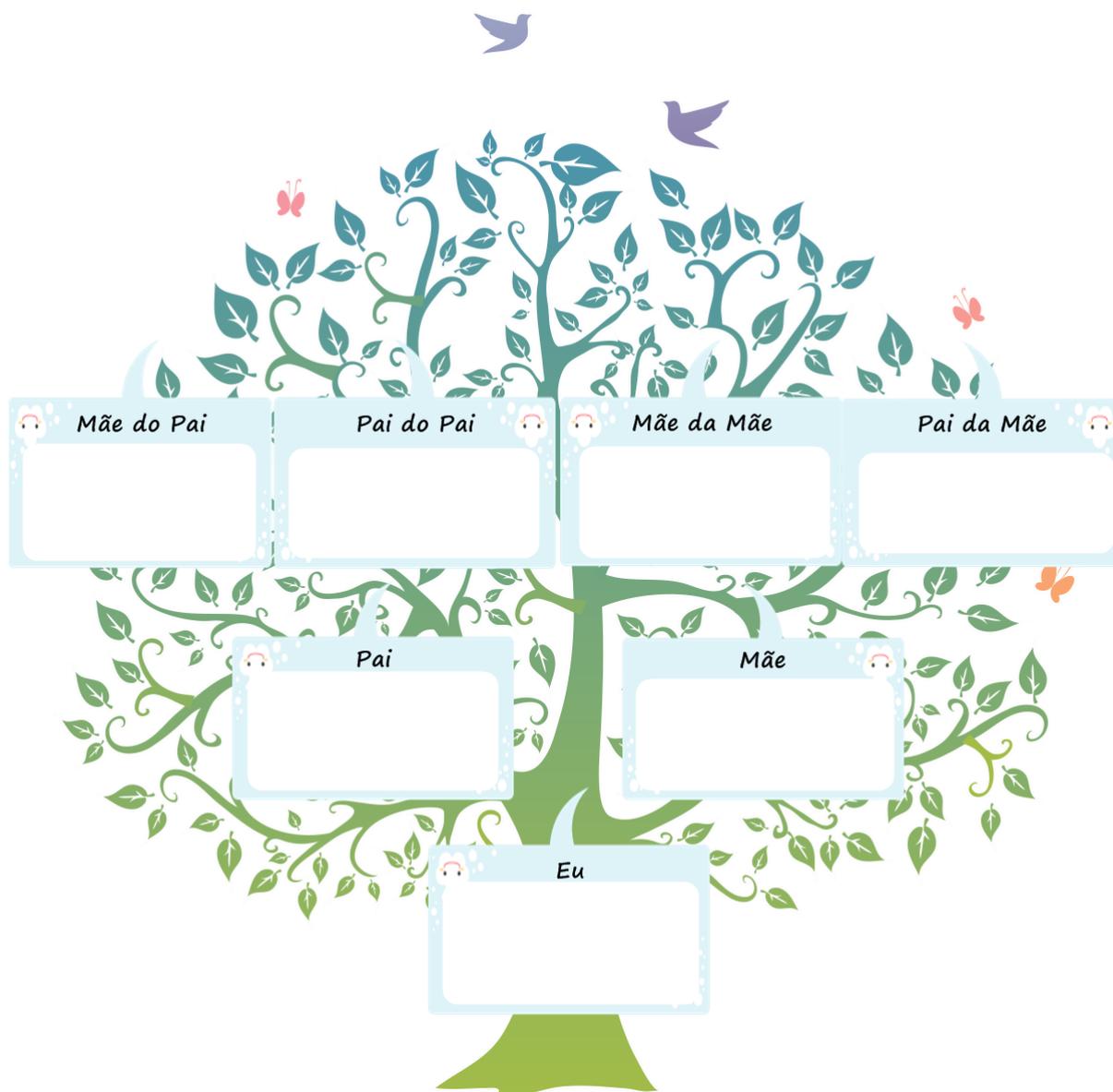
Faça uma ilustração representando as gerações da família da Menina: A Avó, a Mãe e a Menina. Leve para a sala de aula tintas, pincéis para com a mistura das tintas, pintar seu desenho.

ATIVIDADE 07

Uma das ilustrações do livro reporta-se à formação das raças, pela ordem genética. O Coelho aparece cercado por retratos de sua família, como se vê na figura:



Preencha sua árvore genealógica (histórico dos antepassados) com fotos e/ou desenhos dos seus pais e avós paternos e maternos.



ATIVIDADE 08

Construa um painel coletivo retratando a formação e a diversidade do povo brasileiro.

Nesse conjunto, visando atender as necessidades dos alunos do 6º ano acerca da leitura do texto literário, apresenta-se essa proposta de prática de leitura com questões que, acredita-se, exercem estímulo no processo de desenvolvimento da subjetividade, contribuindo, nesta lógica, para letramento literário.

Nessa perspectiva, além da proposta de prática de leitura já sugerida, recomenda-se que, em sala de aula, também haja: a instituição do momento da leitura literária; planejamento

de uma “roda de conversa” no início das aulas, considerando as propostas pedagógicas; apresentação de questões com um nível mais elevado de complexidade; busca de outras possibilidades de trabalho que complementem o LDLP, especialmente no que se refere à inserção do livro de literatura no cotidiano da sala de aula, com vistas ao letramento literário; promoção de visitas dos alunos a feiras de livros; integração das atividades de leitura literária às atividades rotineiras; criação de uma rotina que inclua visita semanal à biblioteca, com empréstimos de livros aos alunos; realização de trabalhos em grupos; atuação do professor como pesquisador de sua prática em sala de aula e envolvimento dos professores das diversas disciplinas nas atividades de leitura.

Ressalte-se que as sugestões de atividades aqui propostas podem ser adaptadas para o trabalho com outros livros, já que, em termos teórico-metodológicos, essa proposta não tem o alcance apenas do livro de literatura foco deste estudo, mas pode ser transposta para quaisquer outros livros desse gênero observando as devidas adequações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre é preciso saber quando uma etapa chega ao final... Se insistirmos em permanecer nela mais do que o tempo necessário, perdemos a alegria e o sentido das outras etapas que precisamos viver. Encerrando ciclos, fechando portas, terminando capítulos. Não importa o nome que damos, o que importa é deixar no passado os momentos da vida que já se acabaram.

Fernando Pessoa

Na trajetória deste estudo, investigar a compreensão do texto literário por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina foi uma experiência que motivou a elaboração de uma proposta de leitura, que viesse complementar o que propõe o LDLP *Projeto Teláris: Português* de Borgatto et.al. (2012), no que se refere às atividades propostas para o trabalho com o texto literário.

Durante esta investigação as respostas dadas às perguntas do questionário da sondagem revelaram que, embora os alunos gostem de ler, não têm acesso ao livro para ler fora do espaço da escola, tampouco são estimulados pelos pais ou grupos com os quais partilham seu cotidiano.

É pertinente pontuar que com a técnica da observação foi possível acompanhar e perceber o desempenho dos alunos diante das práticas de leitura literária presentes no cotidiano da sala de aula, bem como a distribuição dos textos propostos para a leitura no LDLP adotado pela escola.

A partir da realização da atividade diagnóstica, constatou-se que os alunos, na sua maioria, conseguiram responder de maneira satisfatória, às perguntas de localização de informação e/ou objetivas e mostraram-se interessados na realização das atividades. Apenas nas questões inferenciais, que envolviam a geração de sentidos, os alunos revelaram dificuldade, o que se deu pelo fato deles não conseguirem associar informações e conhecimentos pessoais às informações oferecidas pelo texto. No entanto, conseguiram surpreender ao apresentarem conhecimento de mundo, revelando as vozes do seu mundo real e do seu universo imaginário. Perguntas de ativação de conhecimentos prévios e perguntas subjetivas acerca da compreensão do texto literário não foram encontradas LDLP.

Tais resultados confirmam as hipóteses de que as questões propostas pelo Livro Didático de Língua Portuguesa, na sua maioria, privilegiam a localização de informações explícitas, restringindo-se a perguntas que exijam respostas fechadas, sem levar o aluno a interagir com o texto, fazer inferências e atribuir um significado novo ao lido e/ou escrito.

Por isso, o encaminhamento de uma proposta de prática de leitura que complementasse e ampliasse o LDLP dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, no que diz respeito a questões que apresentem um caráter mais reflexivo, considerando ainda o aspecto multimodal do texto.

Diante do exposto, concluiu-se que desenvolver a subjetividade e o letramento literário nos alunos é uma tarefa que requer do professor que ele se comporte como leitor de literatura e que estimule seus alunos a ler o livro de literatura e a questionar sobre si mesmo e sobre o mundo, pois assim, sairá da condição mediana a que o ser humano às vezes é submetido.

O que foi orientação de valor nessa trajetória foi a tentativa de se construir uma prática pedagógica voltada para a formação do aluno-leitor, com vistas a criar condições concretas para o desenvolvimento da subjetividade e do letramento literário, contrapondo o que, infelizmente, constitui a prática escolar de leitura do texto literário em sala de aula.

Dessa forma, os professores precisam entender que o LDLP utilizado na escola não deve ser visto como um curso para direcionar o processo de ensino-aprendizagem, mas como um recurso de apoio necessário ao trabalho pedagógico e que, por melhor que seja, precisa ser ampliado com outros textos, com sugestões de atividades e consultas a outras bibliografias que contemplem a realidade local do aluno. Além disso, é necessário que o professor esteja em constante formação, pesquisando e consultando outros meios que lhe possibilitem aperfeiçoar os conhecimentos.

Avalia-se essa experiência, apesar de modesta, como bastante positiva para a pesquisadora, pois significou um desafio a ser superado a cada aula, principalmente pela ausência de uma prática pedagógica dessa natureza.

Vale destacar que a prática docente da autora deste trabalho, após os estudos e a produção da Dissertação de Mestrado do Programa PROFLETRAS, vem passando por uma renovação no que se refere ao trabalho pedagógico, aos referenciais teóricos e, particularmente, buscando novos caminhos.

Por fim, espera-se que os resultados aqui apresentados, sirvam como uma contribuição para os professores no sentido de auxiliá-los, por ocasião do planejamento de suas aulas de literatura, e ainda na melhoria da prática pedagógica no Ensino Fundamental, fazendo com que a escola abra espaço para a reflexão do seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostossuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.
- ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.* (orgs). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2010.
- AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org) **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- BOJUNGA, Lygia. **Livro**: Um encontro com Lygia Bojunga. Rio de Janeiro: Agir, 1995.
- BORGATTO, Ana Trinconi. *et.al.* **Projeto Teláris**: Português. São Paulo: Ática, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?**: sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. A leitura de textos literários nasala de aula: é conversando que a gente se entende...In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v.20).
- _____, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane P.; BARBOSA, Maria Lúcia, F. (Orgs.). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MARTINS, Aracy Alves. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor mundo”. In: ROJO. Roxane. BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, São Paulo:Mercado de Letras, 2003.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa, MEC/SEF. Brasília: 1997
- _____, **Guia de Livros Didáticos-PNLD 2014**:Língua Portuguesa:Ensino Fundamental: anos finais.Brasília: MEC/SEEB, 2014.
- _____, **Lei da Biblioteca Escolar** nº 12.244 de 24 de maio de 2010.
- _____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, MEC, 1996.

_____, **Ministério da Educação**. PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação : Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

CAFIERO, Delaine. CORRÊA, Hércules Tolêdo. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, Roxane. BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs). **Livro Didático de Língua Portuguesa**, letramento e cultura da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro - São Paulo: Ouro Sobre Azul – duas cidades, 2004.

_____, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e cultura**. São Paulo. USP, 1995.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010 (Coleção Explorando o Ensino;v.20).

_____, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

_____, Rildo. **Letramento literário: educação para vida**. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. **Dicionários de símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**.Rio de Janeiro: José Olympio,1991.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antonio e DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. 2005. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Moderna, 2006.

FREITAS, Marcus Vinícius. **O escritor e seu ofício: em busca da teoria da literatura**. Aletria. 2010.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão LEITORA. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.) [et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL NETO, Antônio. **A produção de texto na escola**. São Paulo: Loyola, 1992.

GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. SOUZA, Renata Junqueira de. In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.*(orgs). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2010.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária In: ABREU, Márcia. SCHAPOCHNIK, Nelson. **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Mercado das letras: São Paulo: 2005.

HOLLAENDER, Arnon. SANDERS, Sidney. **The Landmark**: Dictionary para estudantes brasileiros de inglês. São Paulo: Moderna, 2008.

JOLIBERT, Josette. *et al.* **Além dos muros da escola**: a escrita como ponte entre alunos e comunidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KATO, Mary A. **Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Angela B.(Org).**Os significados do Letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.Campina-SP:Mercado das Letras,1995.

_____, Angela B. Processos identitários na formação profissional - o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. G., BOCH, Françoise (Org.) **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2006

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2013.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____, Marisa. **Literatura**: leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2001.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social: In: LEFFA, Vilson J.;PEREIRA, Aracy. E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: Alternativas de renovação. Pelotas: Educar, 1999. p.13-37.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**.São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Letramento (entrevista). Disponível em: <http://escritabrasil.blogspot.com.br/2008/07/letramento.html>. Acesso em: 26.12.2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo:Parábola Editorial, 2008.

_____, Luiz Antônio. **Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?** Revista em Aberto. Brasília: INEP-MEC, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MENIN, Ana Maria da C. S. Avaliar atividades de leitura para quê? In: SOUZA, Renata Junqueira *et al.* (orgs). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. O professor como mediador das leituras literárias. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010.

OLIVEIRA, Thaís de. ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro. (Orgs) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *et.al* **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. Natal: EDUFRN, 2014.

ORTHOFF, Sylvia. *et al.* **Quem conta um conto?**.São Paulo: FTD, 2001.

PAIVA, Aparecida. Catálogos de editoras e escolhas docentes no contexto escolar. In: **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEEB, 2010.

PAULINO, Graça. **Das Leituras ao Letramento Literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPe, 2010.

PERISSÉ, Gabriel. **Para que serve a literatura?** Revista Educação, julho de 2014.

PINTO, Zivaldo Alves. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1995.

RIOLFI, Cláudia. *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

SANTOS, Leonor Werneck dos. *et.al.* **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. **Leitura: avaliação e multidisciplinaridade na formação de educadores**. In: SÃO PAULO (estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Escola em movimento**. São Paulo: SE/CENP, 1994.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Escola e na Biblioteca**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1986.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SIMÕES, Luciene Juliano... *et al.* **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf> Acesso em: 26.12.2014

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes: Ed. Da UNICAMP, 1995

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012

ZILBERMAN, Regina. Porque a leitura da literatura na escola. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. AMORIM, Marcel Álvaro de. CARVALHO, Álvaro Monteiro (orgs). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013

_____. Regina. **Como e porque ler literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa _____ . Nesta pesquisa, temos como objetivo geral: _____ . O motivo que nos leva a pesquisar esse _____ . Como benefícios deste estudo, teremos a _____ . Isso se efetivará por meio de _____ . Além disso, pretendemos também _____ . Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: _____ .

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de (05) cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Esta pesquisa apresenta como risco mínimo para o menor, o fato de ele sentir alguma espécie de constrangimento ou incômodo durante a realização _____. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, os alunos têm assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor

fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina (PI) ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: HILDA MENDES DA SILVA FREITAS
ENDEREÇO: RUA DOM JOAQUIM ALMEIDA, 236
TERESINA (PI) - CEP: 64046-130
FONE: (86) 3231-6615 / E-MAIL: hilda_mendes@hotmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa-
 _____. Nesta pesquisa, temos
 como objetivo geral: _____. O motivo
 que nos leva a pesquisar esse assunto é o entendimento de que
 _____. Como benefícios deste estudo, teremos a
 _____. Isso se efetivará por meio de
 uma _____.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos:
 _____. Os resultados estarão à sua disposição quando
 finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a
 permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão
 arquivados com o pesquisador responsável por um período de 05 (cinco) anos, e após esse
 tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias,
 sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a
 você.

Eu, _____, portador (a) do
 documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a)
 dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei
 que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá
 modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu
 responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia
 deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina (PI), ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UESPI
RUA OLAVO BILAC, 2335
TERESINA (PI) - CEP: 64001-280
FONE: (86) 3221 4749 / E-MAIL: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: HILDA MENDES DA SILVA FREITAS
ENDEREÇO: RUA DOM JOAQUIM ALMEIDA, 236 –BAIRRO DOS NOIVOS
TERESINA (PI) – CEP:64046 - 130
FONE: (86) 3231-6615/ E-MAIL: HILDA_MENDES@HOTMAIL.COM

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

DECLARAÇÃO

Eu _____, na qualidade de responsável pela Unidade Escolar _____ autorizo a realização da pesquisa intitulada _____, a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora _____.

Declaro, ainda, que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí-UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, ____ de _____ de 2014.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SONDAAGEM**QUESTIONÁRIO SONDAAGEM**

Unidade Escolar _____

Teresina, _____

Aluno: _____

Idade: _____

Data: _____

Professora: _____

1 Você gosta de ler? Por quê?

2 Você tem livros em casa? Quais?

3 Seus pais leem livros em casa com você? Quais?

4 Você lembra de livros que leu e gostou? Qual o título?

5 Qual sua preferência de temas para leitura? Por quê?

ANEXOS

ANEXO A – LIVRO MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

Menina bonita do laço de fita

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida. E pensava:

- Ah quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela. Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi. Mas não ficou nada preto.

[...]

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

- Artes de uma avó preta que ela tinha...

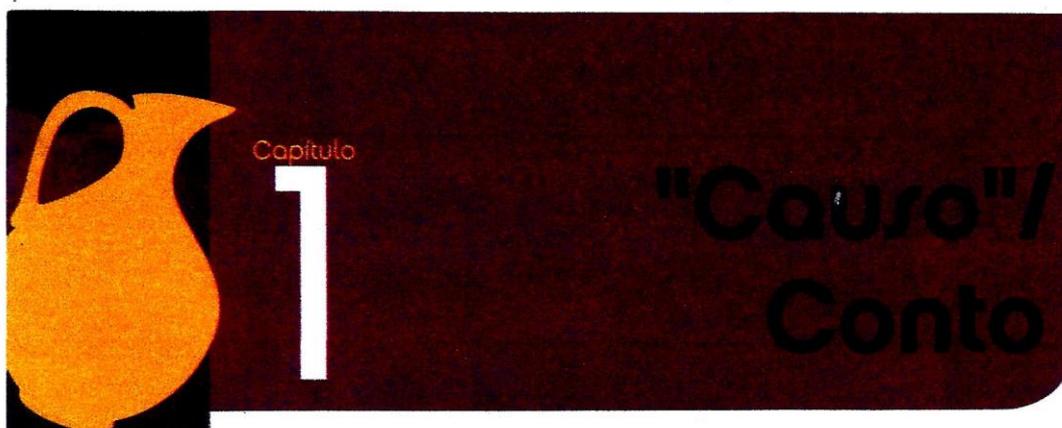
Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos.

E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

[...]

Autora: Ana Maria Machado

ANEXO B – ATIVIDADE LIVRO DIDÁTICO LÍNGUA PORTUGUESA



As primeiras contações de história eram transmitidas de uma geração a outra de forma oral, isto é, passavam de boca a boca. Por essa razão sua autoria é quase sempre desconhecida.

Na tradição brasileira, algumas dessas narrativas orais são chamadas de "causo", gênero que descreve as experiências vividas ou testemunhadas por aquele que conta. Pode acontecer também de o contador ter ouvido a história de outra pessoa.

Para prender a atenção do ouvinte até o fim da história, o causo sempre apresentará algum acontecimento engraçado, estranho ou incomum.

Quando essas narrativas orais tornam-se escritas, recebem o nome de conto, mas mantêm certas marcas da oralidade, já que reproduzem na escrita características próprias da fala.



NIK NEVES/ARLINDO DA EDITORA

Agora você vai ler um conto em prosa baseado em um causo que foi ouvido por quem o escreveu. Antes de ler a história, converse com os colegas sobre as questões:

- Você sabe o que é dentadura?
- Conhece alguém que usa dentadura?
- Você sabe onde as pessoas costumam guardar a dentadura quando não a estão usando?

Quando chegava o doce de leite, o queijinho, a goiabada e uma tal de sobremesa que tem o nome de "mineiro de botas", que tem queijo derretido, banana, canela, cravo, sei lá mais que gostosuras, o pessoal comia, comia. E depois de comer tanto doce, a sede vinha forte, e a chateação começava, ou recomeçava, ou não terminava.

– Tia Santinha, não beba do copo da dentadura do bisavô, cuidado! Tenho certeza de que a dentadura ficou no seu copo, de molho, a noite inteira!

O bisavô ouvia e ia mastigando, o olhinho malicioso, nem te ligo para a brincadeira, comendo a goiabadinha, o "mineiro de botas", o doce de leite, o queijinho... e mexendo a dentadura pra lá e pra cá, pois a gengiva era velha e a dentadura já estava sem apoio. Mas o bisavô tinha senso de humor... e falava pouco. O pessoal cochichava que ele era mais surdo do que uma porta. Bestagem, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...

Um dia, de repente, o bisavô apareceu sem a dentadura. E como todos perguntaram para ele o que tinha havido, o velho Arquimedes sorriu, um sorriso banguela, dizendo:

– Ocês tavam perturbando demais, todos com nojo dela, resolvi não usar, uai!

Aí, a família ficou sem jeito, jurando que não iria falar mais da dentadura, que tudo fora brincadeira, que todos adoravam o velho Arquimedes, que ele desculpasse.

– Tô desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!

A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

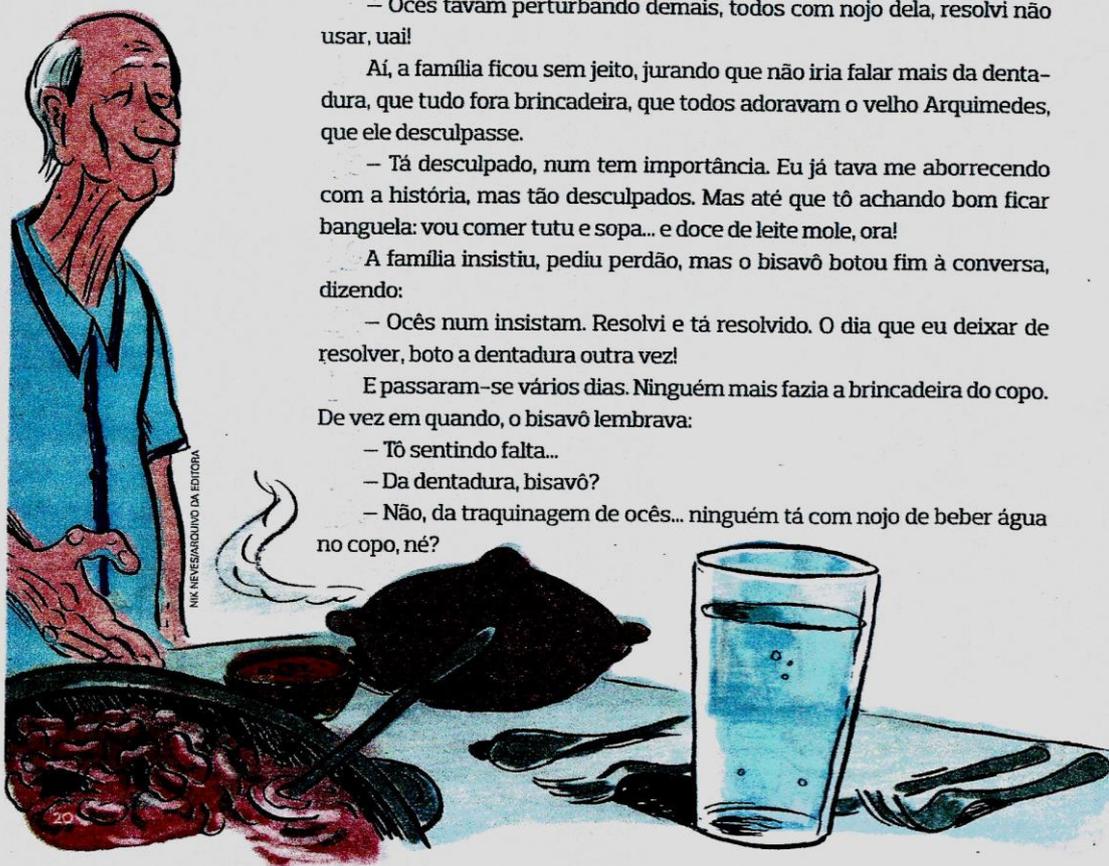
– Ocês num insistam. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez!

E passaram-se vários dias. Ninguém mais fazia a brincadeira do copo. De vez em quando, o bisavô lembrava:

– Tô sentindo falta...

– Da dentadura, bisavô?

– Não, da traquinagem de ocês... ninguém tá com nojo de beber água no copo, né?



Construção

Você leu um conto que é uma versão escrita por Sylvia Orthof de um causo ouvido de uma amiga. Vamos analisar como foi construído esse conto.

Narrativa em prosa

Contar é narrar. Por isso podemos dizer que o conto lido é uma história, uma narrativa em prosa. Dizemos que um texto está **em prosa** quando é organizado em frases contínuas formando parágrafos.

- Quantos parágrafos há na história lida? Escreva a resposta no caderno. Não se esqueça de que o parágrafo também pode começar por travessão, sinal que introduz a fala de uma personagem.

1 Elementos da narrativa

Para contar uma história são necessários os seguintes elementos:

Narrador: aquele que conta a história.

Espaço: onde a ação se passa.

Personagens: aqueles que participam da história.

Tempo: quando a ação se passa.

Enredo: o que acontece, como as ações se desenrolam.

Agora, vamos estudar esses cinco elementos conforme eles vão aparecendo na história que você leu.

Narrador

Narrador é aquele que conta uma história. Ele pode ser:

- uma das personagens da história;
- aquele que só observa o que acontece e conta;
- aquele que, além de contar o que acontece, dá opinião, faz comentários, se intromete na história.



NIK NEVES/ARQUINO DA EDITORA

1. Releia:

"Em volta da mesa, tudo que mineiro tem direito para um bom almoço: tutu, carne de porco, linguiça, feijão-tropeiro, torresminho, couve cortada bem fina... e eu nem posso descrever mais, porque já estou com excesso de peso, só de pensar: hum, que delícia!"

Copie no caderno a alternativa que corresponde ao narrador do conto que você leu:

O narrador ■

- é uma das personagens.
- só observa o que acontece.
- conta e comenta o que acontece.

2. No conto "O bisavô e a dentadura", como o narrador mostra ao leitor que o que ele vai contar de fato aconteceu?

Espaço

Espaço é o lugar onde ocorrem as ações, os fatos. As histórias contadas oralmente se espalham com muita facilidade de um lugar para outro. Uma das características dessas histórias é que os fatos ocorrem em espaços ou lugares muitas vezes indeterminados, indefinidos.

- Nesse conto, porém, o narrador localiza os fatos da história em um espaço bem delimitado. Onde ocorrem esses fatos?

Personagens

Personagens são elementos que dão vida à história, fazendo com que ela aconteça. Muitas vezes, tanto nas narrativas orais como nas escritas, as personagens não são nomeadas, sendo identificadas por diferentes características, como as relações de parentesco.

1. Escreva em seu caderno quais são, além do bisavô Arquimedes, as personagens desse conto.
2. Leia alguns dos nomes de personagens que aparecem nesse conto:

Mariquinha Maroquinha Toninho Tia Santinha

Que tipo de relação entre as pessoas nos revelam esses nomes terminados com as formas *-inho* ou *-inha*?

Tempo

O tempo em que se desenvolve a história pode ser determinado com marcadores que indicam dia, ano, horas ou períodos do dia. Quando não há esses marcadores, dizemos que o tempo é indeterminado.

Algumas histórias contadas oralmente passam de boca a boca e não têm preocupação com a localização dos fatos em determinado tempo.

- Copie no caderno expressões do texto que indicam que o tempo em que os fatos acontecem é indeterminado.

Enredo/ Ação

O enredo é construído pelas ações da narrativa. Os fatos se desenrolam formando a trama da história.

1. Copie o quadro abaixo no caderno e, de acordo com os parágrafos apontados, preencha-o com as principais ações em torno das quais se desenrola o enredo.

1º momento		2º momento	
Parágrafo(s)	Ação das personagens	Parágrafo(s)	Ação das personagens
do 5º ao 11º	23º
12º	24º
do 14º ao 22º	do 25º ao 27º

2. Qual é a ação das pessoas da família que provoca a reação do avô?

2 Momentos da narrativa/ Enredo

Os momentos de uma narrativa podem ser organizados da seguinte maneira: **situação inicial, conflito, clímax e desfecho.**

- Identifique no conto "O bisavô e a dentadura" os parágrafos correspondentes a cada um dos momentos da narrativa. Observe o quadro e complete-o no caderno para ver como foram organizados os momentos da narrativa que você leu.

Situação inicial	Conflito	Clímax	Desfecho
Começo da narrativa; momento em que se apresentam personagens, tempo, lugar em uma situação de equilíbrio.	Desequilíbrio ou problema provocado por algum motivo.	Momento de maior tensão na história.	Final e resolução do conflito.
Parágrafos	Parágrafos	Parágrafos	Parágrafos
.....

📖 Hora de organizar o que estudamos

O esquema é uma forma de organizar o conhecimento sobre algum assunto. Leia e observe como podemos organizar o que estudamos sobre a história lida:



Linguagem do texto

Linguagem informal e linguagem formal

1. Leia em voz alta e com bastante expressividade a fala do bisavô retirada do conto e essa mesma fala escrita de outra forma, ao lado:
 - a) Compare as duas formas e, com a ajuda do professor e dos colegas, organize, na lousa, uma lista das diferenças que elas apresentam.
 - b) Em sua opinião, a fala reescrita com alterações de linguagem ficaria mais adequada a um conto popular? Por quê?

Fala do avô transcrita do conto	Fala do avô reescrita com alterações de linguagem
"– Tô desculpado, num tem importância. Eu já tava me aborrecendo com a história, mas tão desculpados. Mas até que tô achando bom ficar banguela: vou comer tutu e sopa... e doce de leite mole, ora!"	– Está desculpado, não tem importância. Eu já estava me aborrecendo com a história, mas estão desculpados! Eu já estou achando bom ficar banguela: comerei tutu e sopa... e doce de leite mole!

2. No original, o bisavô diz:

“– Ocês tavam perturbando demais [...].”

Leia outras palavras que, muitas vezes, aparecem reduzidas, principalmente em situações do dia a dia: estão > tão você > ocê estou > tô. Converse com outras pessoas e registre em seu caderno pelo menos mais cinco expressões em que você perceba esse tipo de redução na língua falada no dia a dia.

3. No conto “O bisavô e a dentadura”, há diferentes palavras utilizadas como sinônimas de **brincadeira**. Entretanto, leia o que o dicionário traz sobre cada uma dessas palavras:

brincadeira: [...] 3. Passatempo, entretenimento, divertimento [...].

chateação: 1. Ação ou efeito de chatear [...].

chatear: 1. Aborrecer(-se), irritar(-se), amolar(-se) [...].

molecagem: 1. Ação de moleque, molecada [...].

traquinagem: 1. Traquinice; traquinada [1. Algarzarra; barulho; estrondo].

Novo Dicionário Eletrônico Aurélio, versão 6.1.

Em sua opinião, qual das palavras é mais apropriada para o que a família fazia com o bisavô? Por quê?

4. Releia a frase:

[...] a fatura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto [...].

A palavra **espanto** pode significar: ‘algo assustador’, ‘algo surpreendente’, ‘admiração’, ‘medo’.

Responda: com qual significado a palavra foi utilizada nessa frase?

5. Releia:

“O pessoal cochichava que ele era mais surdo que uma porta. **Bestagem**, porque se existe coisa que não é surda, é porta: mesmo fechada, deixa passar cada coisa...”

Nesse trecho, há dois usos da linguagem popular: **bestagem** e **mais surdo que uma porta**.

Responda:

- que palavra poderia substituir **bestagem** na linguagem mais formal?
- como você explica a expressão do narrador de que a porta não é surda?

6. Leia:

Linguagem formal é a que se emprega, mais comumente, em situações formais de comunicação: documentos, textos científicos, artigos de opinião, notícias em jornais e revistas.

Linguagem informal é a que se usa em situações do dia a dia: entre familiares, entre amigos, em redes sociais na internet, em letras de músicas populares.

No conto “O bisavô e a dentadura”, qual tipo de linguagem predomina: o tipo formal ou o informal? Por quê?

7. No conto, o narrador usa certas expressões típicas da língua falada, conhecidas como **marcas da oralidade**. Indique um trecho ou expressão que demonstre essas marcas da oralidade na fala do narrador.



NIK NEVES/ARQUIVO DA EDITORA

ANEXO C – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: O TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS: da leitura ao prazer de ressignificar

Pesquisador: HILDA MENDES DA SILVA FREITAS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37802514.7.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 992.310

Data da Relatoria: 09/12/2014

Apresentação do Projeto:

O projeto "O texto literário no processo de construção dos sentidos: da leitura ao prazer de ressignificar", investiga a prática de leitura a partir do texto literário, focalizando a construção de sentidos pelos alunos. Este projeto desenvolverá uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, que adotará como procedimento a pesquisa de campo. Quanto aos procedimentos, aplicará a pesquisa de campo, pois será preciso observar as atividades do grupo estudado para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade. As atividades do grupo estudado a serem analisadas serão as de prática de leitura do livro didático do 6º ano, com a aplicação de atividades de compreensão e interpretação do texto literário a 21 alunos do 6º do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Teresina-PI. A atividade abrangerá três etapas: sondagem, observação e construção e análise dos dados, a partir da realização de atividades do livro didático, com registro em diário de campo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

descrever as práticas de leitura de textos literários desenvolvidas no 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual em Teresina-PI.

Objetivo Secundário:

Identificar o papel da prática de leitura do texto literário para a construção dos sentidos;

Descrever a função do professor como mediador da prática de leitura do texto literário e elaborar projeto de prática de leitura do texto literário.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

o risco estaria na exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa em questão. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa.

Benefícios:

Benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa viável e de alcance social.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados;

- Termo de Assentimento em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento;
- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário);

INCLUSIVE A PENDÊNCIA GERADA ANTERIORMENTE: Carta de Anuência da Instituição Coparticipante em papel timbrado da instituição, carimbada, datada e assinada ou Declaração do Pesquisador Responsável.

Recomendações:

APROPRIAR-SE da Resolução CNS/MS N°466/12 (que revogou a Res. N°196/96) e seus complementares que regulamenta as Diretrizes Éticas para Pesquisas que Envolvam Seres Humanos.

- Atualizar o cronograma da pesquisa, colocando a coleta de dados a partir da data de aprovação do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com a análise, conforme a Resolução CNS/MS N°466/12 e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO por apresentar todas as solicitações indicadas na versão anterior.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

TERESINA, 19 de Março de 2015

Assinado por:
LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)