



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE**  
**CAMPUS MATA NORTE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**ALDENICE DE SOUZA ARAÚJO**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E  
APLICABILIDADE DE PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS DO 6º ANO – PROJETO *TELÁRIS***

**NAZARÉ DA MATA – PE**  
**DEZEMBRO – 2016**

**ALDENICE DE SOUZA ARAÚJO**

**O LETRAMENTO LITERÁRIO E O LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE E  
APLICABILIDADE DE PROPOSTAS NO LIVRO DIDÁTICO DE  
PORTUGUÊS DO 6º ANO – PROJETO *TELÁRIS***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva

**NAZARÉ DA MATA – PE**

**DEZEMBRO – 2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Campus Mata Norte CMN/UPE  
Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa

S586l

Araújo, Aldenice de Souza.

O Letramento literário e o livro didático: análise e aplicabilidade de propostas no livro didático de português do 6º ano – projeto Teláris / Aldenice de Souza Araújo. – Nazaré da Mata: o autor, 2016.

172p. ; Il.

Orientador: Dr. Josivaldo Custódio da Silva.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco. Campus Mata Norte. Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS, 2016.

1. Literatura-ensino. 2. Letramento Literário. 3. Livro Didático. I. Título. II. Silva, Josivaldo custódio da. (orient.).

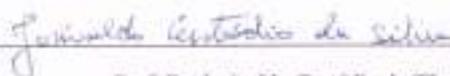
CDD 23<sup>th</sup> ed. – 807  
Rosa Cristina - CRB4/1841

**Aldenice de Souza Araújo**

**O ESTUDO DO LIVRO DIDÁTICO PROJETO TELÂRIS:  
PORTUGUÊS DO 6º ANO: ANÁLISE E APLICABILIDADE DE  
PROPOSTAS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO.**

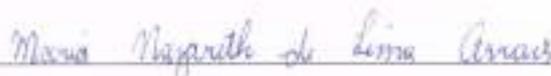
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional  
em Letras - PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco -  
UPE, Campus Mata Norte, como requisito para a obtenção do  
grau de Mestre em Letras, em 14/11/2016.

**DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA**



Prof. Dr. Josivaldo Custódio da Silva

Orientador – UPE



Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

Examinadora Externa – UFPE



Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Examinadora Interna – UPE

Nazaré da Mata – PE

2016

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todos aqueles que defendem a leitura e a interpretação do texto literário de forma significativa principalmente àqueles que lutam para que o ensino de literatura seja respeitado e contemplado de forma justa no currículo escolar e universitário.

Ao meu pai, *in memoriam*, pois a herança do amor pela arte em todos os sentidos e principalmente pela leitura me foi legada por ele desde os primeiros passos.

A Edilson Alves de Oliveira, marido e companheiro em todos os momentos.

De forma especial ao meu amigo e professor, *in memoriam*, Antônio Fernando Viana – escritor e amante da literatura.

Com carinho, ao meu orientador Professor Dr. Josivaldo Custódio a quem pertence parte do sucesso desta pesquisa.

Ao meu amigo especial Marcos Vinícius Bezerra Lima de Jesus.

A todos os Professores do PROFLETRAS – UPE/*Campus* Mata Norte.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que me proporcionaram o desenvolvimento desta pesquisa e primeiramente a Deus força universal que move todos os saberes e todo o sentido da vida.

À minha família – mãe e irmãs – que me acompanha com afeto e companheirismo.

À CAPES pela ajuda financeira concedida durante toda a pesquisa.

A todos os colaboradores do PROFLETRAS.

Enfim, aos meus amigos que uma vez conquistados para sempre serão preservados.

Não basta que a escola promova o lúdico, a brincadeira e a leitura dentro de um clima de prazer. É fundamental que aprender a ler e a gostar de ler tenha um sentido na vida de cada um. Que o leitor se sinta identificado com o lido, que possa exercitar-se numa aprendizagem importante sobre o mundo, as pessoas, a natureza, as lutas, a dor e o amor. (CAVALCANTI, 2002, p. 79).

## RESUMO

Diante de tantas mudanças que vêm ocorrendo na educação, ao longo dos últimos anos, percebemos que o ensino de literatura se transformou em um pretexto no qual os textos literários servem de suporte para explorar os elementos linguísticos. Essa preocupação em defender o ensino de literatura se faz presente também nos estudos de Barthes (1978) e por isso esta dissertação tem como objetivo analisar o tratamento dado pelo LDLP Projeto *Teláris* – 6º ano, ao letramento literário; Discorrer sobre o letramento literário proposto por Cosson (2014); Investigar se o LDP projeto *Teláris* apresenta propostas de leitura e interpretação voltadas para o letramento literário e Propor atividades envolvendo o letramento literário, aplicáveis no 6º ano do Ensino Fundamental. Além disso, investigar os PCN (BRASIL, 1998) para verificar se há letramento, analisar as propostas de letramento literário a partir do LDP, elaborar uma proposta de intervenção e aplicar a metodologia em sala de aula. Consideramos a definição de letramento dada por Soares (2014) e Costa (2004), entre outros estudiosos, como a capacidade em usar corretamente a leitura e a escrita, portanto a definição desse termo é um critério fundamental para este estudo, pois sem ela não compreenderíamos o sentido de Letramento Literário. As orientações de leitura estão fundamentadas na perspectiva de Martins (1989) que a denomina tanto como sensorial, por definir os gostos do leitor, como racional ou reflexiva e também de forma imprescindível são as definições dadas por outros estudiosos tais como Bordini e Aguiar (1988) e Lajolo (1988), por ser a leitura a etapa mais importante do processo de letramento literário. Partindo de uma fundamentação teórica e da análise das propostas apresentadas no livro didático de português Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013), elaboramos uma proposta de ensino do texto literário, seguindo as expectativas de aprendizagem para o letramento literário sugeridas no *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a) que aplicamos em sala de aula. Embora diante das falhas que o livro didático apresenta e que vêm sendo apontadas ao longo dos anos por alguns estudiosos, entre eles Osman Lins (1977) e Rangel (2012), afirmamos que o processo de letramento literário vivenciado com os textos sugeridos no livro didático alcançou um resultado positivo para a experiência leitora dos alunos tendo em vista o bom resultado alcançado e comprovado a partir da análise dos registros feitos nas interpretações contextualizadas.

**Palavras-chave:** Ensino de Literatura; Letramento Literário; Livro didático.

## ABSTRACT

In the face of so many changes that have taken place in education over the last few years, we have come to realize that literature teaching has become a pretext in which literary texts support exploring the linguistic elements. This concern to defend the teaching of literature is also present in the studies of Barthes (1978) and therefore this dissertation aims to analyze the treatment given by the LDLP Project Teláris - 6th year, literary literacy; To discuss the literary literacy proposed by Cosson (2014); Investigate if the LDP project Teláris presents reading and interpretation proposals aimed at literary literacy and Propose activities involving the literary literacy applicable in the 6th year of Elementary School. In addition, to investigate the NCPs (BRAZIL, 1998) to check for literacy, analyze literacy proposals from the LDP and a proposal for intervention and apply the methodology in the classroom. We consider the definition of literacy given by Soares (2014) and Costa (2004), among other scholars, as the ability to correctly use reading and writing, so the definition of this term is a fundamental criterion for this study, because without it We would understand the meaning of literary literacy. The reading guidelines are based on the perspective of Martins (1989), who calls it both sensorial to define the tastes of the reader as rational or reflexive and also in an indispensable way are the definitions given by other scholars such as Bordini and Aguiar (1988) and Lajolo (1988) because reading is the most important stage of the process of literary literacy. Based on a theoretical basis and the analysis of the proposals presented in the Portuguese textbook Projeto Teláris (BORGATTO, BERTIN and MARCHEZI, 2013), we elaborated a proposal for teaching the literary text, following the expectations of learning for literary literacy suggested in the Curriculum of Portuguese for Elementary School (PERNAMBUCO, 2012a) that we apply in the classroom. Despite the failures that the textbook presents and that have been pointed out over the years by some scholars, among them Osman Lins (1977) and Rangel (2012), we affirm that the process of literary literacy experienced with the texts suggested in the textbook achieved a positive result for the students' reading experience in view of the good result achieved and proven from the analysis of the records made in the contextualized interpretations.

Keywords: Literature Teaching; Literary Literature; Textbook.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Capa do livro didático	46
<b>Quadro 1</b>	47
<b>Quadro 2</b>	48
<b>Quadro 3</b>	48
<b>Quadro 4</b>	49
<b>Quadro 5</b>	49
<b>Quadro 6</b>	49
<b>Figura 2:</b> Introdução da primeira unidade	54
<b>Figura 3:</b> Prática de oralidade	54
<b>Figura 4:</b> Seção conexões: segundo texto	56
<b>Figura 5:</b> Poema “Cuitelinho”	57
<b>Figura 6:</b> Objetivo para leitura do poema “Cuitelinho”	58
<b>Figura 7:</b> Atividade para trabalhar o poema “Cuitelinho”	60
<b>Figura 8:</b> Primeira parte do conto “O bisavô e a dentadura”	62
<b>Figura 9:</b> Dados sobre Sylvia Orthof	63
<b>Figura 10:</b> Primeira parte do poema “Desafio do homem e da mulher”	64
<b>Figura 11:</b> Manual do Professor: ênfase no gênero literário	66
<b>Figura 12:</b> Introdução do segundo capítulo	68
<b>Figura 13:</b> Definição de contos populares	68
<b>Figura 14:</b> Texto de introdução de Expedito Sebastião Silva	69
<b>Figura 15:</b> Informações sobre Pedro Malasartes	70
<b>Figura 16:</b> Poema “A panela...” de Pedro Bandeira	71
<b>Figura 17:</b> Título completo: “A panela do diabo”	72
<b>Figura 18:</b> Fragmento do poema “A panela...”	73
<b>Figura 19:</b> Fragmento do poema “A panela do diabo”	74
<b>Figura 20:</b> Dados sobre Pedro Bandeira	74
<b>Figura 21:</b> Interpretação do texto “A panela...”	74
<b>Figura 22:</b> Prática de oralidade: leitura expressiva	77
<b>Figura 23:</b> Leitura expressiva do poema “A panela...”	78
<b>Figura 24:</b> Zé Matraca, o valentão de Palmares de João José da Silva	79

<b>Figura 25:</b> Cordel “Zé Matraca: O Valentão de Palmares”	80
<b>Figura 26:</b> Capa do cordel “Zé Matraca: O Valentão de Palmares”.	81
<b>Figura 27:</b> Atividade complementar do texto “A panela...”	82
<b>Figura 28:</b> Orientação do Manual do Professor	82
<b>Figura 29:</b> Conexões com o texto “A panela...”	83
<b>Figura 30:</b> Informações sobre J. Borges e xilogravuras	84
<b>Figura 31:</b> Introdução da leitura do texto “O bisavô e a dentadura”	88
<b>Figura 32:</b> Texto principal do primeiro capítulo	89
<b>Figura 33:</b> Imagem da primeira parte do texto	90
<b>Figura 34:</b> Primeira parte do texto	91
<b>Figura 35:</b> Décimo segundo parágrafo do texto	92
<b>Figura 36:</b> Últimos parágrafos do texto	93
<b>Figura 37:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 04	94
<b>Figura 38:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura”	95
<b>Figura 39:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 06	96
<b>Figura 40:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 14	97
<b>Figura 41:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 22	97
<b>Figura 42:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 29	98
<b>Figura 43:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 36	98
<b>Figura 44:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 20	99
<b>Figura 45:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 40	99
<b>Figura 46:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 15	101
<b>Figura 47:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 09	101
<b>Figura 48:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 24	102
<b>Figura 49:</b> – Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 05	102
<b>Figura 50:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 26	103
<b>Figura 51:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 31	103
<b>Figura 52:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 33	103
<b>Figura 53:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 28	104
<b>Figura 54:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 32	104
<b>Figura 55:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 08	105
<b>Figura 56:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 10	106
<b>Figura 57:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 11	106

<b>Figura 58:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 16	107
<b>Figura 59:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 27	108
<b>Figura 60:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 35	109
<b>Figura 61:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 45	109
<b>Figura 62:</b> Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 34	110
<b>Figura 63:</b> Manual do Professor: estrutura dos capítulos	110
<b>Figura 64:</b> Conteúdo bimestral	111
<b>Figura 65:</b> “Desafio do homem e da mulher” – Primeira estrofe	111
<b>Figura 66:</b> “Desafio do homem e da mulher” – Terceira estrofe	112
<b>Figura 67:</b> “Desafio do homem e da mulher” – Quinta estrofe	113
<b>Figura 68:</b> “Desafio do homem e da mulher” – Segunda estrofe	113
<b>Figura 69:</b> “Desafio do homem e da mulher” – Quarta estrofe	113
<b>Figura 70:</b> “Desafio do homem e da mulher” – Sexta estrofe	114
<b>Figura 71:</b> “Desafio do homem e da mulher” – Última estrofe	114
<b>Figura 72:</b> Contextualização poética – Aluna 32	116
<b>Figura 73:</b> Contextualização poética – Aluno 22	116
<b>Figura 74:</b> Contextualização poética – Aluno 23	117
<b>Figura 75:</b> Contextualização poética – Aluno 38	117
<b>Figura 76:</b> Contextualização poética – Aluno 18	117
<b>Figura 77:</b> Contextualização poética – Aluna 03	118
<b>Figura 78:</b> Contextualização poética – Aluna 19	118
<b>Figura 79:</b> Contextualização poética – Aluno 31	118
<b>Figura 80:</b> Contextualização poética – Aluno 33	119
<b>Figura 81:</b> Contextualização poética – Aluna 16	119
<b>Figura 82:</b> Contextualização poética – Aluna 07	119
<b>Figura 83:</b> Contextualização poética – Aluna 14	120
<b>Figura 84:</b> Contextualização poética – Aluna 25	120
<b>Figura 85:</b> Contextualização poética – Aluno 02	121
<b>Figura 86:</b> Contextualização poética – Aluno 26	121
<b>Figura 87:</b> Contextualização poética – Aluno 40	122
<b>Figura 88:</b> Contextualização poética – Aluno 43	122
<b>Figura 89:</b> Quinta estrofe – rimas	123
<b>Figura 90:</b> Contextualização poética – Aluna 27	123

<b>Figura 91:</b> Contextualização poética – Aluna 39	123
<b>Figura 92:</b> Contextualização poética – Aluno 13	124
<b>Figura 93:</b> Contextualização poética – Aluna 35	124
<b>Figura 94:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 03	125
<b>Figura 95:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 02	125
<b>Figura 96:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 07	126
<b>Figura 97:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 09	126
<b>Figura 98:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 16	127
<b>Figura 99:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 23	127
<b>Figura 100:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 43	127
<b>Figura 101:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 32	128
<b>Figura 102:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 35	128
<b>Figura 103:</b> Primeiro e segundo verso: última estrofe	128
<b>Figura 104:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 10	129
<b>Figura 105:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 14	129
<b>Figura 106:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 16	130
<b>Figura 107:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 19	130
<b>Figura 108:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 45	130
<b>Figura 109:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 39	131
<b>Figura 110:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 40	131
<b>Figura 111:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 25	131
<b>Figura 112:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 27	132
<b>Figura 113:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 38	132
<b>Figura 114:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 42	133
<b>Figura 115:</b> Contextualização poética: rimas – Aluna 20	133
<b>Figura 116:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 22	134
<b>Figura 117:</b> Contextualização poética: rimas – Aluno 31	134
<b>Figura 118:</b> Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 03	135
<b>Figura 119:</b> Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 14	136
<b>Figura 120:</b> Contextualização poética: sentido figurado – Aluno 09	136
<b>Figura 121:</b> Contextualização poética: sentido figurado – aluno 23	137
<b>Figura 122:</b> Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 28	138
<b>Figura 123:</b> Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 32	138

<b>Figura 124:</b> “A panela...” – sexta estrofe	141
<b>Figura 125:</b> “A panela...” – Oitava estrofe	141
<b>Figura 126:</b> “A panela...” – Décima segunda estrofe	141
<b>Figura 127:</b> “A panela...” – Décima quarta estrofe	142
<b>Figura 128:</b> “A panela...” – Vigésima estrofe	142
<b>Figura 129:</b> Registro de uma narrativa oral – Aluno 01	143
<b>Figura 130:</b> Registro de uma narrativa oral – Aluno 09	144
<b>Figura 131:</b> Registro de uma narrativa oral – Aluna 12	146
<b>Figura 132:</b> Registro de uma narrativa oral – Aluno 26	147
<b>Figura 133:</b> Registro de uma narrativa oral – Leitor 20	148

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. LETRAMENTO: DE ONDE VEM ESSA IDEIA?</b> .....	20
2.1. <b>O UNIVERSO DA LEITURA:</b> prelúdio do letramento literário na escola.....	28
2.2. <b>LEITURA E INTERPRETAÇÃO:</b> seguindo as etapas e compartilhando os sentidos.....	36
2.3. As etapas de leitura.....	38
2.4. O encontro do leitor com o texto literário.....	42
2.5. A interpretação do texto literário e o seu registro.....	44
<b>3. LETRAMENTO LITERÁRIO: O PROCESSO ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – LDP</b> .....	46
<b>4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS</b> .....	85
<b>5. LETRAMENTO LITERÁRIO: PROPONDO E VIVENCIANDO O PROCESSO EM SALA DE AULA</b> .....	88
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	150
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	152
<b>ANEXOS</b> .....	158
<b>ANEXO I: Histórias de Pedro Malasarte: como Malasarte cozinha sem fogo</b> .....	159
<b>ANEXO II: SEQUÊNCIA DIDÁTICA</b> .....	160
<b>APÊNDICE</b> .....	166
<b>APÊNDICE I: CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	167
<b>APÊNDICE II: TERMO DE ASSENTIMENTO</b> .....	168
<b>APÊNDICE III: TERMO DE CONCESSÃO</b> .....	169
<b>APÊNDICE IV: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b> .....	170
<b>APÊNDICE V: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> ...171	

## 1. INTRODUÇÃO

Em uma sociedade na qual os cidadãos têm perdido a maioria dos direitos conquistados, é importante que o direito à literatura não seja tirado do currículo escolar e que as aulas de língua portuguesa possam ser vivenciadas com os textos literários para que se desenvolva um processo de letramento. O letramento defendido em nosso objetivo de pesquisa está voltado para a leitura significativa da obra literária na qual o leitor dialoga com o texto e se insere no contexto ali sugerido, através de sua interpretação.

O objetivo desta pesquisa foi elaborar uma proposta didática que pudesse diminuir as possíveis falhas apresentadas pelo livro didático de português do 6º ano: Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013), em relação à leitura, análise e interpretação do texto literário e aplicá-la em sala de aula, seguindo as propostas do Letramento Literário, sugeridas por Cosson (2014). Essa necessidade partiu da observação de que muitos estudantes concluem a etapa do Ensino Fundamental sem uma formação proficiente do letramento literário. Diante disso, investigamos se essa deficiência ocorre devido às falhas encontradas nas propostas de leitura, interpretação e produção escrita, apresentadas pelo livro didático de português, adotado pela escola.

Para iniciar a pesquisa, partimos do seguinte questionamento: será que os textos inseridos no livro didático de português são acompanhados por orientações de leitura e interpretação do texto literário, voltadas para o processo de letramento literário, ou apenas complementam o ensino linguístico? Portanto, identificamos a necessidade em aplicar uma proposta didática fundamentada nos pressupostos teórico/metodológicos do Letramento Literário (COSSON, 2014), para formarmos uma comunidade proficiente de leitores inseridos no processo de leitura e interpretação da obra literária.

Para desenvolver um estudo que envolve a valorização da leitura do texto literário, utilizamos uma metodologia que se iniciou com a leitura das obras dos estudiosos que defendem a leitura literária e a forma como esta deve acontecer. Em um de seus ensaios, Barthes (1978) já preconizava a importância da disciplina Literatura nas escolas e nas universidades e alertava para que o ensino desta não fosse retirado do currículo educacional. Essa preocupação se faz

presente em Candido (2011) que defende ser a literatura um elemento que faz parte dos direitos humanos, pois não se deve considerar como direito apenas o alimento básico, mas também o acesso à literatura, uma vez que esta trabalha no inconsciente de cada um de nós e nos permite a reflexão sobre nós e sobre o mundo que nos rodeia. Dentro desse viés, Cosson (2014) desenvolveu uma teoria, com estratégias didáticas, para assegurar a presença do texto literário, nas aulas de língua portuguesa, inserida na consciência do processo de letramento literário.

O termo letramento tem abrangido vastas definições. Em princípio, os estudiosos se voltaram para a palavra *literacy* que faz parte da língua inglesa e que denomina as pessoas que sabem ler e escrever. Outros estudiosos buscaram uma definição de acordo com a realidade do Brasil. Dentre estes, destacamos Soares (2014) que se debruçou sobre o termo letramento, disseminando a importância de o cidadão conhecer, desde criança, não apenas as letras do alfabeto e suas combinações, mas compreender o mundo dado pelo texto e inserir esse mundo em seu contexto. A autora defende que uma pessoa que possui letramento compreende o que se lê e domina as práticas da escrita. Participando dessas práticas, ela atende a algumas necessidades sociais, tais como escrever cartas ou bilhetes, compreender ou repassar uma informação e principalmente participar dos discursos sociais de forma consciente. Enquanto Soares (2014) defende que o letramento acontece no universo da escrita, Tfouni (2005) afirma que uma pessoa pode não conhecer a escrita, mas pode compreender textos orais e interpretá-los. Os pressupostos do letramento literário envolvem a leitura e a interpretação do texto (COSSON, 2014a), portanto está inserido no universo da escrita.

A preocupação em utilizar o livro didático, para trabalhar o processo de letramento literário, se voltou para a quantidade de alunos que ocupam as salas de aula nas escolas públicas e, diante dessa realidade, a quantidade de livros, que compõe a biblioteca da escola, não é suficiente para atender a todos os alunos.

Esta pesquisa envolveu, também, uma investigação dos documentos oficiais: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998/1997); O *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a); O Programa

Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2014) e o Manual do Professor (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013).

Na análise dos PCN (BRASIL, 1998/1997), nos voltamos para as propostas ali inseridas, em relação à valorização do letramento literário no Ensino Fundamental II. Para a investigação do *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a), selecionamos as expectativas de aprendizagem, inseridas no eixo de Letramento Literário e as utilizamos na elaboração da sequência didática. No PNLD (BRASIL, 2014), investigamos os critérios utilizados para avaliar o livro didático, antes de ser adotado pelas escolas. Na análise do Manual do Professor, que está anexado ao livro didático de português para o sexto ano Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013), identificamos quais são as propostas, ali presentes, para trabalhar o letramento literário, com os textos que compõem o livro didático.

Os textos selecionados para aplicar o processo de letramento literário, na sala de aula, estão inseridos nos primeiro e segundo capítulos que compõem a primeira unidade do livro didático. A seleção dos textos aconteceu de acordo com o seguinte critério: do primeiro capítulo, utilizamos o texto principal que é um gênero conto/causo, intitulado “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof. Neste, trabalhamos a receptividade do texto denominada por Iser (2001, p. 83) de “interação” e através da temática desse texto, buscamos desenvolver o senso crítico em relação à forma como a sociedade trata os idosos.

O segundo texto escolhido faz conexão com o texto principal do primeiro capítulo “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof, denominado “Desafio do homem e da mulher”, de José Fortuna.”. Exploramos, neste texto, além da leitura, que é o terceiro passo da sequência básica do letramento literário na escola, a interpretação contextualizada poética (COSSON, 2014a). Essa interpretação consiste na identificação dos recursos apresentados na estrutura do texto: recurso sonoro (rima, aliteração e assonância), recurso metafórico (o sentido figurado das palavras e a utilização de recursos gráficos) e recurso temático (valores subjacentes à tessitura textual).

Do segundo capítulo, selecionamos o poema “A panela...”<sup>1</sup>, de Pedro Bandeira e abordamos a compreensão das narrativas orais que permeiam a sociedade e fazem parte da realidade de muitos brasileiros.

O campo de atuação, onde a pesquisa aconteceu, foi uma escola localizada na região metropolitana de Recife e que apresenta a seguinte estrutura física: dez salas de aula do ensino fundamental ao ensino médio; três salas para o ensino do Núcleo de Língua Estrangeira - NEL; sala dos professores; secretaria; diretoria; um laboratório de informática e outro de biologia. Há também a biblioteca que, na maioria das vezes, é utilizada como sala de aula, uma vez que a escola está inserida no programa de Ensino Médio Inovador (semi-integral); uma quadra para educação física; banheiros e cozinha. Qualquer evento vivenciado pela escola acontece no pátio que serve tanto de local de recreação como refeitório e também para outros eventos. A comunidade escolar apresenta aproximadamente um terço de alunos que vieram de instituições privadas ou de outras escolas públicas estaduais e municipais. A gestão da escola administra as ações pedagógicas voltadas para uma educação de qualidade seja através de projetos científicos – alguns destes já percorreram alguns países – ou incentivando tanto docentes quanto discentes a conquistarem sempre uma boa colocação no âmbito profissional e educativo.

Para aplicarmos a sequência didática, escolhemos uma turma de sexto ano do ensino fundamental, composta por um quantitativo de 45 (quarenta e cinco) alunos. O critério para essa escolha foi o fato de acreditarmos que o ensino de literatura, já iniciado no ambiente familiar, continua na escola, se estende por toda a modalidade do ensino fundamental e médio e acompanha o leitor por toda a sua experiência leitora. De acordo com Paulino e Cosson (2009), o letramento literário continua por toda a vida.

Mesmo sabendo que, com um quantitativo menor de alunos, poderíamos alcançar um resultado de maior proporção, partimos da concepção de que, se esta pesquisa está inserida na realidade de uma escola pública, a quantidade de alunos não pode interferir no desenvolvimento de um trabalho de qualidade.

---

<sup>1</sup> O título original da obra é “A panela do diabo”. O registro no texto buscou seguir a forma como o livro didático de português para o 6º ano Projeto *Teláris* apresentou na obra didática.

Após planejarmos a sequência didática, iniciamos o processo de letramento literário, somando 06 (seis) encontros. Esses encontros aconteceram uma vez por semana, ocupando duas horas/aula de língua portuguesa nos meses de maio, junho e julho. Não identificamos qualquer dificuldade na vivência literária, tendo em vista o professor de língua portuguesa, que ministra as aulas, na turma selecionada, já desenvolver um trabalho de letramento com os alunos. Por isso o processo de letramento literário já foi iniciado, embora com metodologia diferenciada daquela sugerida por Cosson (2014a), mas com resultados positivos.

Separamos por blocos de quatro horas/aula para trabalharmos cada texto e destinamos duas horas/aula para os três primeiros passos da sequência básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura tanto individual quanto em jogral e duas horas/aula para o quarto passo que é a interpretação coletiva. A interpretação também aconteceu de forma individual, com registro, para analisar o avanço do processo do letramento literário, em cada aluno (COSSON, 2014a).

Não fizemos a correção gramatical ou ortográfica, nesses registros, tendo em vista o nosso objetivo estar pautado no ensino da literatura e na leitura, recepção e interpretação do texto literário.

Este trabalho se trata de uma pesquisa documental, cuja natureza é qualitativa, tendo em vista envolver o estudo voltado para a interpretação de registros, pois:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

A prática interpretativa utilizada, nesta pesquisa, possibilitou a análise das produções textuais dos alunos nas quais foram registradas as interpretações

contextualizadas dos textos literários com o objetivo de acompanhar o processo de letramento literário depois de vivenciados os momentos de leitura.

## 2. LETRAMENTO: DE ONDE VEM ESSA IDEIA?

Letramento é diversão,  
 É leitura à luz de vela  
 Ou lá fora, à luz do sol.  
 [...]
   
 É viajar para países desconhecidos,  
 sem deixar sua cama,  
 é rir e chorar  
 com personagens, heróis e grandes amigos.<sup>2</sup>

O termo letramento surgiu nos anos 80 na educação e nas ciências linguísticas. A partir daí, de acordo com Soares (2014), passou a ser visto com frequência no discurso de especialistas da área, assim como começaram a surgir publicações com tais abordagens. A autora afirma que “Essa palavra aparece, porém, num dicionário de língua portuguesa editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete [...]” (SOARES, 2014, p. 16). A definição abordada no referido dicionário se volta para o campo pedagógico dando o significado para o termo letramento da seguinte forma “incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e escrever.” (GEIGER, 2011, 851). Encontramos esta mesma definição no dicionário Houaiss de língua portuguesa (HOUAISS, VILLAR e FRANCO, 2009, p. 1172), acrescentando que é “a condição adquirida por quem o faz.”, ou seja, a condição de quem lê e escreve. São as habilidades que um sujeito apresenta para compreender os textos escritos. Mas esse significado, para o termo letramento, está antiquado, pois:

[...] lhe atribui o significado de “escrita”; o verbete remete ainda para o verbo “letrar” a que, como transitivo direto, atribui a acepção de “investigar, soletrando” e, como pronominal “letrar-se”, a acepção de “adquirir letras ou conhecimentos literários” [...]. (SOARES, 2014, p. 17).

Apesar da definição dada pelo Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, os estudiosos brasileiros preferiram adotar a versão do termo em inglês *literacy*. Esta palavra vem do latim “*littera* (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]” (SOARES, 2014, p. 17). A

<sup>2</sup> “Uma estudante norte-americana, de origem asiática, Kate M. Chong, ao escrever sua história pessoal de letramento [...]” (SOARES, 2014, p. 40).

tradução da palavra *literacy* do inglês para o português significa que a pessoa “é capaz de ler e escrever”. No dicionário Aurélio (FERREIRA, 2013, p. 464), encontramos a definição de letramento como sendo o “Estado ou condição de indivíduo ou grupo capaz de utilizar-se da leitura e da escrita, ou de exercê-las como instrumentos de sua realização e de seu desenvolvimento social e cultural.”. Uma atribuição dada para tal definição, na área de literatura, se volta para uma pessoa que possui o letramento literário, tendo em vista abordagem do desenvolvimento cultural.

A pessoa que possui letramento literário é capaz de ler uma obra literária e compreendê-la em seu sentido, seja através do estilo no qual ele foi escrito ou dentro do seu contexto. Se uma pessoa possui o letramento literário, significa que, ao ler o texto que pertence a essa área, ela consegue questioná-lo e sair da superfície, para adentrar em seu interior, naquilo que o texto propõe “[...] porque o texto literário é o que mais atividade exige de seu leitor. Ela ‘pesca’ o leitor pela pele e pelo sentimento, além da inteligência.” (CHIAPPINI, 2005, p. 180). Além de realizar uma leitura de fruição, o leitor se envolve no enredo textual, compreende seu contexto, descortina as tramas ali presentes e constrói uma interpretação que dialoga com aquelas realizadas por tantos outros leitores.

O letramento literário, trabalhado na escola, deve apresentar como resultado a capacidade do aluno em interpretar os textos lidos com uma ascendência dos mais fáceis – aqueles que envolvem tramas de fácil compreensão – partindo de poemas, uma vez que esses apresentam uma estrutura de rima e sonoridade que são percebidos no momento de sua leitura. Em seguida, a interpretação ascende para os textos mais complexos – obras narrativas, poemas ou teatro – que por abordarem questões sociais e culturais, requerem, de seu leitor, maior conhecimento. O Letramento Literário pode ser definido, portanto, como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” e uma vez que é um processo, ele está em “um estado permanente de transformação, uma ação continuada”. Porém, ele “não começa nem termina na escola”, porque “nos acompanha por toda a vida e [...] se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Na leitura realizada, com o intuito de atingir tal processo, é importante que o aluno atribua sentidos ao texto, porque tais sentidos são construídos e emergem a partir dos conhecimentos de mundo do leitor. Por isso é preciso que haja maturidade do leitor para percebê-los e interpretá-los, porque o ato de ler não é “decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto” porque o leitor deve “a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos” e “reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia” e uma vez consciente dessa leitura amadurecida, o leitor pode “rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista” (LAJOLO, 1988, p. 59). O processo de leitura envolve uma relação entre texto e autor, porque o autor dá pistas dentro do texto e cabe ao leitor segui-las e desvendá-las (JOUVE, 2012). No momento em que acontece esse ‘desvendar’ de pistas, podemos afirmar que o leitor está amadurecido e que esse amadurecimento ocorre, porque houve uma evolução leitora do sujeito, tendo em vista que “[...] crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas” (COSSON, 2014a, p. 35).

Quanto às definições para o termo letramento, encontramos, em Soares (2014), uma preocupação para conscientizar os profissionais envolvidos na educação infantil, porque para a autora, não se deve apenas oferecer ao aluno o conhecimento alfabético, mas acrescentar a este a condição de letrado. Conforme o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2013, p. 464), o termo letrado significa “uma pessoa versada em letras”, ou uma pessoa que possui muita instrução, mas no dicionário Houaiss de língua portuguesa (HOUAISS, VILLAR e FRANCO, 2009, p. 1172), o termo letrado apresenta um sentido pedagógico e define o “que ou aquele que é capaz de usar diferentes tipos de material escrito”. Esta definição não esclarece quais as capacidades atribuídas ao indivíduo que sabe usar os “diferentes tipos de material escrito”, mas pode esta voltada para a decifração e a interpretação de um texto. A condição de ser letrado se consegue através do letramento, uma vez que:

[...] o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente à demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2014, p. 40).

Mesmo que uma pessoa não saiba escrever, mas tenha consciência da função de determinados gêneros textuais, necessários para sua prática do dia a dia. Se essa pessoa solicitar que alguém escreva, ou leia para ela, um desses gêneros, caso surja uma determinada necessidade, significa que ela faz o uso social, da leitura, de forma correta. Portanto ela está inserida em um bom processo de letramento, tendo em vista que, através da consciência do mundo da escrita, se envolve em práticas sociais, através da leitura do contexto que está à sua volta e também participa dos eventos sociais que envolvem os gêneros textuais linguísticos e literários. Isso porque o letramento acontece quando o cidadão conhece a função dos gêneros textuais sociais e compreende o seu uso, tais como identificar as intenções de cunho propagandístico nas mensagens de um *outdoor*, fazer um bolo, seguindo uma receita, ou compreender os objetivos dos avisos pregados em paredes, entre outros.

As práticas de letramento são “[...] tarefas cotidianas que, supostamente, exigem habilidades de leitura e escrita.” (RIBEIRO, 2004, p. 21). Portanto, o letramento engloba a compreensão de leitura através de seu registro escrito, seja para falar a respeito de um texto lido ou para produzir um gênero linguístico, de acordo com o que a situação social exigir. Letramento também compreende as habilidades de leitura nos rótulos dos alimentos em supermercados ou as orientações públicas – placas de restaurantes, banheiros, sinalização de entrada e saída de determinados ambientes etc. Letramento é a consciência voltada para a função dos gêneros escritos e/ou orais que nos cercam, pois:

O que o letramento é depende essencialmente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social; letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever (SOARES, 2014, 75-76).

A forma como se lê uma bula de medicamentos, por exemplo, não é a mesma exigida para a leitura de uma crônica ou de uma charge. Na leitura de uma bula médica, o leitor encontrará apenas instruções de como administrar determinados medicamentos e para entender uma crônica ou uma charge, é importante que o leitor esteja, no momento da leitura, a par de acontecimentos sociais e políticos, assim como perceber o tom de ironia ali existente. Porque

“Quem lê pode ir aos textos em busca de informações sobre diferentes assuntos e diferentes áreas do saber.” (CHIAPPINI, 2005, p. 172). Ou seja, quem busca um dicionário, deseja saber o significado de um léxico e quem lê um Atlas geográfico quer saber alguma localização etc. A autora afirma, ainda, que “[...] para que o acesso se efetive requerem-se conhecimentos e leituras prévias.” (CHIAPPINI, 2005, p. 172). A leitura prévia é o conhecimento que o leitor tem de mundo, são as experiências e o saber que para cada informação que se busca, há sempre uma determinada leitura.

Fortalecer as práticas de leitura, na escola, e priorizá-las em seus objetivos de ensino, é muito importante para que os alunos adquiram o letramento defendido por Soares (2014) e por tantos outros teóricos. Cavalcanti (2002) alerta para o compromisso da escola – no sentido de instituição – em valorizar o ensino do texto literário e trabalhar o processo do letramento literário. E uma vez que são os professores de língua portuguesa quem estão diretamente ligados à atividade de leitura dos textos literários, são eles quem devem arcar com esse compromisso. Mas tanto escola quanto professores devem “não perder de vista o objetivo de cada atividade, que é o de despertar o prazer e a consciência da importância da leitura na vida de cada pessoa.” (CAVALCANTI, 2002, p. 85). É importante transformar o aluno em um leitor que possa interpretar a obra tanto no plano interior, que é o texto em si, quanto no plano exterior, que é a forma retratada da sociedade através do seu contexto.

Não é apenas tornando as pessoas alfabetizadas que lhes são garantidas uma prática mais digna de seus direitos de cidadania. A alfabetização precisa transpor os muros da decodificação e acontecer em sala de aula como uma prática que dialoga com a realidade do aluno, pois o letramento é um “[...]conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2014, p. 72). O papel da escola, como afirma Cavalcanti (2002), além de ensinar uma pessoa a ler, é permitir ao cidadão aprender a sua língua, dando a ela significado de práticas sociais. Tal significado é o resultado de uma leitura realizada de forma amadurecida e consciente, permitindo ao leitor refletir a respeito do seu mundo e da sua história. Dessa forma, o sujeito se sentirá mais humano, pois à medida que desenvolve a sua sensibilidade, começa a dar sentido às coisas que o rodeia.

A palavra letramento envolve o compromisso que tanto os profissionais de educação como a escola têm com a sociedade, esse compromisso não é “apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.” (SOARES, 2014, p. 58). São as condições oferecidas ao cidadão para que ele participe do processo de letramento, sem que apenas decodifique as palavras, portanto, esse compromisso, deve ser assumido pela escola, oferecendo a oportunidade, ao aluno, para realizar uma leitura na qual ele interprete e dê sentido ao objeto lido.

Para saber se uma pessoa possui letramento, ou não, são utilizadas estratégias que variam de acordo com as regiões ou com os países. Essa variação também acontece nas formas empregadas para saber quem é mais ou menos letrado e variam também, de acordo com o órgão que está avaliando. A metodologia de avaliação utilizada na escola é através de uma compreensão textual para analisar a evolução do letramento alcançado pelo estudante. Enquanto o censo aplica questionários com perguntas e respostas direcionadas, para saber se uma pessoa possui ou não determinado grau de escolaridade:

[...] sem qualquer referência a o quê a pessoa é capaz de ler e escrever ou à compreensão do que é lido ou escrito; o resultado é que o significado da resposta “sim” ou “não” do informante é, na melhor das hipóteses, dúbio. (SOARES, 2014, p. 92).

De acordo com Tfouni<sup>3</sup> (2005), não há sociedades sem pessoas participando do processo de letramento, o que existe são graus de letramento diferenciados em relação à realidade social e cultural. Soares (2004, p. 95) acredita que “O processo de letramento jamais chega a um “produto final”, é sempre e permanentemente um “processo”, e não há como decidir em que ponto do processo o iletrado se torna letrado.”

O letramento se efetiva, quando uma pessoa consegue analisar um texto e questionar esse texto, realizando a sua compreensão, levantando pontos e

---

<sup>3</sup> A autora desenvolveu uma pesquisa analisando as narrativas da senhora “Madalena de Paula Marques que é uma mulher negra, analfabeta, pobre (obviamente), de terceira idade. [...] Ela frequentou a escola durante um curto período de tempo [...] não sabe ler nem escrever [...] A característica mais importante de dona Madalena, para o presente trabalho, é o fato de ela ser uma contadora de histórias, não no sentido de relato autobiográfico, como é comum ocorrer na idade dela, mas no sentido de narrativa de ficção.” (p. 50-51)

desenvolvendo seu próprio discurso em relação ao que foi lido ou escutado. Para Tfouni (2005, p. 45), “[...] a dimensão histórica do letramento só se dará se o sujeito ocupar uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intradiscurso (oral ou escrito) que está produzindo, de forma a produzir um texto.”. Essa posição que o sujeito ocupa, no interdiscurso, acontece quando alguém lê uma reportagem e consegue comentar os pontos positivos e/ou negativos ali presentes, comprovando que alcançou uma dimensão histórica do letramento.

A prática escolarizada do letramento é criticada por Street (2014) tendo em vista que, antes de surgir a variação “letramento escolarizado” ou “letramento pedagógico”, ele já era praticado, no meio familiar e no ambiente de trabalho,. Para o autor “[...] o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas”. (STREET, 2014, p. 122). Associar o letramento com a escola passou a inferiorizar as práticas ocorridas fora do ambiente escolar.

As práticas de leitura deveriam estar presentes tanto no ambiente familiar quanto nas atividades oferecidas pela/na sociedade, entre essas, o acesso à biblioteca pública e a realização de encontros de leitura para crianças, jovens e adultos. Mas, principalmente, deveria ser oferecido pela/na escola, porque:

O acesso ao mundo da leitura e seus mais diversificados meios deve ser um direito de todos, pois é função do Estado garantir o mínimo de dignidade ao homem. Se ler é uma capacidade inerente ao ser humano, então estimulá-la e enriquecê-la deve ser um dos objetivos principais tanto da escola quanto da família e da sociedade (CAVALCANTI, 2002, p. 80).

Kleiman (2012a, p. 18) afirma que “[...] em certas classes sociais, as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas antes mesmo de serem alfabetizadas”, essas crianças compreendem as histórias que lhes são contadas pelos adultos e, por isso, participam de práticas de letramento. De acordo com a autora, em algumas dessas práticas, a interpretação do texto não está ligada à escrita e são definidas como “modelo autônomo de letramento”. Este conceito está baseado naquele letramento em que a pessoa pode fazer suas considerações, a respeito de qualquer texto, através do desenvolvimento cognitivo, uma vez que:

[...] a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua 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. (KLEIMAN, 2012a, p. 21-22).

No processo de letramento literário, essa estratégia permite que o aluno leia os textos de literatura dialogando tanto com a obra quanto com o seu mundo. Essa forma contextualizada de interpretar o texto, é o resultado de uma boa leitura, tendo em vista que “[...] é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela.” (COSSON, 2014a, p. 47). A interação, através da prática da leitura ou da escrita, “é essencial para garantir a melhoria no grau de letramento, ou seja, os efeitos diferenciados dessas práticas e eventos e a consequente inserção do cidadão no mundo letrado” (COSTA, 2004, p. 14). Porque o conceito de letramento “[...] se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que, resultam de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever.”. (COSTA, 2004, p. 25).

Para Tfouni (2005), uma pessoa pode possuir o letramento sem que isso perpassa, obrigatoriamente, pela prática da escrita, uma vez que ela pode ter consciência dos gêneros textuais que a cerca e de sua importância, sem saber escrever ou ler. Uma pessoa está inserida no processo de letramento porque reconhece a existência dos gêneros textuais<sup>4</sup> inseridos na sociedade, assim como a função para cada um deles, mesmo que não saiba ler e escrever. Letramento também pode ser definido como “[...] uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diversos espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas, permeado por condições reais” (LEAL, 2004, p. 53).

Mesmo que não tenha sido alfabetizada, na escola, algumas pessoas, inclusive adultos, possuem o letramento, pois mesmo sem saber escrever, ela domina as regras da escrita. Para Tfouni (1988, p. 16), “[...] o letramento focaliza os aspectos sócio históricos de aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” É de acordo com tais aspectos que acontece a recepção da obra literária, lida em sala de aula, tendo em vista que o sucesso para interpretar um

---

<sup>4</sup> Os textos utilizados pela autora na pesquisa, na perspectiva dos gêneros literários, são aqueles pertencentes às narrativas orais populares.

texto depende dos elementos que o leitor utiliza para atribuir sentidos a esse texto e tais elementos são o resultado de sua experiência de mundo, dos fatores que envolvem o seu contexto familiar e social.

O processo do letramento literário, quando bem trabalhado, pode “possibilitar a construção de sujeitos mais sensíveis, leitores de si e do outro” e esses leitores serão “capazes de ressignificar sua realidade e produzir novas complexidades”, permitindo-lhes perceber o seu mundo através da construção de “uma nova visão, cada vez que for provocado no seu universo simbólico.” (CAVALCANTI, 2002, 44). Esse ‘universo simbólico’ é compartilhado e percebido, pelo aluno, juntamente com a comunidade leitora que surge na sala de aula.

### **2.1 O Universo da Leitura: prelúdio do letramento literário na escola**

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 50-51) afirmam que a escola precisa despertar no aluno a compreensão das dimensões da leitura. Essas dimensões envolvem a necessidade, o dever e o prazer de ler. Arelado a esses fatores, podemos incluir o poder humanizador da literatura, defendido por Antonio Candido (2011). Para o autor, a literatura humaniza, porque permite ao indivíduo vivenciar novas emoções e encontrar novos sentidos. A literatura transmite conhecimento ao indivíduo e permite que, através dela, esse indivíduo incorpore conhecimentos e encontre significados, uma vez que a leitura literária manifesta emoções. Ela exerce poder sobre o ser humano, chegando a ser considerada um bem que não pode ser negado a ninguém e se faz tão necessária quanto os elementos responsáveis pela vida do ser humano (CANDIDO, 2011). O literário é aquilo que:

[...] não apenas diz do outro, mas do outro em nós. Então, o processo de leitura acontece dentro de um sentido de busca e reflexão, no qual ler significa questionar o mundo e deixar-se questionar por ele.

Ler sempre significou uma relação de troca com o universo, pois à medida que nos tornamos leitor, também nos tornamos capazes de ressignificar a realidade de maneira mais inteira, ampla e reflexiva.

O literário tem o poder de captura por revelar intimamente o cerne da alma humana. (CAVALCANTI, 2002, p. 36-37).

É esse o poder que o texto literário exerce sobre o sujeito leitor, porque da mesma forma que “não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura.” (CANDIDO, 2011, p. 177). Para o autor afirma, a literatura é considerada um instrumento poderoso para instruir e educar, tendo em vista sua produção textual servir como uma voz que denuncia e equilibra os valores sociais. Seja através do teatro ou da ficção, as pessoas conseguem perceber os discursos sociais, pois “Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.” (CANDIDO, 2011, p. 177). Quando lemos, nos transportamos e damos asas à nossa imaginação, buscamos o lúdico, permitimos que nossos sentimentos se libertem. Em seguida, soltamos o pranto e o riso, liberamos a raiva e o amor e também nos identificamos com o sentimento do outro. Nesse momento, somos diferentes e nos tornamos iguais, porque compartilhamos, através de nossas leituras, a nossa visão de mundo e dessa forma há o equilíbrio social.

Esse equilíbrio pode ser alcançado no momento em que as pessoas participam das práticas do letramento inferindo sentido aos textos lidos. Através dessas inferências, ela busca por novos elementos, e mesmo que tais elementos não estejam presentes, no texto, eles estarão ligados a um contexto que vai além do texto. Definir uma pessoa envolvida com o letramento literário é creditá-lo muito mais do que um “leitor de literatura na escola” ou alguém que consegue “fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia.” Porque possuir o letramento, através do processo dos textos literários, “É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leituras, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos.” (COSSON, 2014a), p. 120).

O letramento literário está voltado tanto para a leitura quanto para a interpretação das obras de literatura. A necessidade em desenvolvê-lo, nas aulas de língua portuguesa, está fundamentada na inquietação de alguns estudiosos que têm lançado um alerta para o distanciamento, cada vez mais perceptível, em relação ao que é ensinar língua portuguesa e o que é ensinar literatura. O ensino de língua portuguesa envolve a abordagem de sua estrutura linguística enquanto

o ensino de literatura envolve a interpretação de mundo através das obras literárias.

As estratégias utilizadas para ler um gênero linguístico não são as mesmas utilizadas para a leitura de um gênero literário. Quando se lê um artigo de opinião, se encontram, ali, além da abordagem crítica, as formas verbais multimodais que servem para explicitar a posição do autor em relação a um determinado tema. Mas o que implica a leitura de um texto literário não é a preocupação dos elementos linguísticos que compõem o texto, tais como: classe de palavras, tempos verbais etc. O que se procura é perceber quais são os sentidos atribuídos ao texto, através de tal estrutura. Não há interesse em investigar qual o motivo de os pretéritos verbais fazerem parte das estruturas narrativas literárias, dentro de sua funcionalidade linguística, o que importa é perceber como o enredo é construído, através do tempo da narrativa. O tempo verbal é um dos elementos que permitem ao leitor entender o enredo, assim como situar as ações dos personagens dessa narrativa.

O ensino da literatura depende de um planejamento didático que tenha como foco principal a leitura dos textos literários: poemas, contos, romances, teatro etc, independentemente desses textos estarem presentes ou não no livro didático de português<sup>5</sup>. O letramento literário não deve ser guiado com o intuito de ensinar características das escolas literárias, ele deve ser aplicado na perspectiva de que “Um objeto artístico nos pede uma apreensão inicial mais sensível. Isto é, a porta de entrada para apreciação de uma obra de arte é a sensibilidade e a intuição.” (PINHEIRO, 2003, p. 24). Essa sensibilidade e intuição permitem que algumas pessoas passem horas diante de uma tela, observando e captando os sons, as cores, os movimentos e os sentidos ali sugeridos. É dessa forma que deve ser feita a leitura dos textos literários, despertando, no leitor, a sensibilidade e a intuição. O processo de letramento literário, nos anos iniciais do ensino fundamental, é importante, porque permite ao aluno uma tomada de consciência de que, ao ler, o sujeito reconstrói o seu mundo e também se reconstrói nesse mundo.

O momento de leitura, realizado em sala de aula, requer algumas estratégias e com esse intuito, Cavalcanti (2002) sugere um quadro denominado

---

<sup>5</sup> Doravante denominado LDP ou LD de acordo com a escolha necessária.

“contas básicas” que devem ser levadas em consideração, quando o professor estiver trabalhando com narrativas. As contas 1, 2 e 3, apresentam semelhança com os passos da sequência básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação (COSSON, 2014a), conforme descrição abaixo:

1. Conhecer o texto com profundidade
2. Sensibilizar o grupo para o momento da escuta
3. Criar “ambiência”, convidando para entrar no mundo do “faz-de-conta” [...] (CAVALCANTI, 2002, p. 73).

As contas número dois e três se assemelham ao primeiro passo da sequência básica que é a motivação. Nesse passo, são levantadas as expectativas em relação ao objeto que será lido.

Essas expectativas se voltam para quando selecionamos um livro e tentamos identificar sua temática, a partir do que sugere o título, nesse momento, estamos despertando, em nós, os anseios e desejos que antecipam a leitura. Esses anseios e desejos são as expectativas levantadas e são várias as formas como fazemos isso, elas podem ser em relação ao tema abordado no texto ou ao desfecho da narrativa. Outra forma de levantar expectativas, em relação ao texto, é a estratégia adotada por alguns leitores que leem se deslocando, sempre, para a última página, com o objetivo de conhecer o desfecho, antes de concluir a leitura. No momento em que tenta identificar os sentidos do texto, o leitor participa do enredo, criando expectativas em relação aos personagens e suas ações. Essas expectativas podem ser confrontadas com novos rumos, que podem divergir daquele esperado pelo leitor, o resultado disso é que o leitor pode se sentir atraído pela obra ou pode perder o interesse pela leitura da mesma.

A literatura libera os sentimentos e os pensamentos do leitor por ser uma “[...] expressão artística que serve como meio de catarse e sublimação para os anseios, angústias, conflitos e buscas do homem” (CAVALCANTI, 2002, p. 12), é por isso que ela pode ser considerada um direito inerente ao ser humano (CANDIDO, 2011).

A visão de mundo, do ser humano, é ampliada desde a infância quando a criança é “iniciada no mundo da leitura”. A partir daí, ela “pode adentrar no universo do simbólico e construir para si uma realidade mais carregada de sentido.” (CAVALCANTI, 2002, p. 31). Mas, nem toda criança convive em um

ambiente de leitores, muitas vezes, o seu primeiro contato com o livro acontece na sala de aula. Nesse ambiente, é importante que o processo de letramento literário aconteça com a utilização de uma metodologia que nem atrase os leitores que já estejam familiarizados com o texto e nem prejudique aqueles que não consigam avançar. O acompanhamento do professor, possibilitará aos alunos, a inferência de sentidos ao texto, diminuindo suas dificuldades.

Cada leitor tem sua própria experiência leitora e também suas próprias escolhas, para preenchimento dos vazios encontrados no texto. A leitura de um artigo de opinião pode ser compartilhada por leitores que comunguem da mesma opinião, ali defendida, enquanto o texto literário, independentemente de crenças ou valores, permite que os leitores compartilhem os mesmos sentidos. Os sentidos atribuídos ao texto literário, depende da perspectiva de cada leitor e “Quanto mais formas damos ao lido, mais capacidade de interpretação e compreensão podem ser alcançadas pelo leitor.” (CAVALCANTI, 2002, p. 32). Os sentidos atribuídos ao texto literário, acontece de acordo com a interação entre texto e leitor, pois:

[...] a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual [...] (JAUSS, 1994, p. 25).

Ao libertar o texto da matéria, o leitor identifica as mazelas sociais e percebe verdades que apenas uma boa leitura pode revelar. Por isso, trabalhar com o processo do letramento literário não significa aplicar um questionário com perguntas e respostas a respeito do texto, é preciso desenvolver uma didática inserida em uma perspectiva que possa despertar no aluno a certeza de que ele pode, na leitura dos textos literários, viajar através da sua imaginação e também se posicionar, de forma crítica, em relação ao mundo que o rodeia. A leitura crítica é como uma “[...] ponte para o processo educacional eficiente, proporcionando a formação integral do indivíduo” (MARTINS, 1989, p. 25). A eficiência desse processo educacional depende da forma como nas orientações de leitura do texto literário, o professor apreende “O horizonte de expectativa de seus alunos a fim

de chegar a um diálogo enriquecedor na formação do estudante e de conhecer suas impressões de leitura.” (FARIA, 1999, p. 30). O horizonte de expectativas do aluno pode ser preenchido, nos momentos de interpretação, tanto de forma oral quanto individual. Essas interpretações devem ser registradas, para que o professor possa acompanhar a evolução do processo de letramento literário. Conforme Candido (2011), quando a leitura literária acontece através de um “processo educacional eficiente”, permite a humanização do leitor que passa a perceber o mundo de uma forma crítica e consciente, participando dos acontecimentos do mundo e da sociedade. Rouxel (2013, p. 32) acredita que “Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade.”

O texto literário “[...] extrapola o universo” do discurso “para adentrar-se nas construções do imaginário de cada leitor, realizado no poético que é da ordem do ontológico<sup>6</sup>” e “o elo que estabelece com a realidade é a possibilidade de sentido que a escritura proporciona.” (CAVALCANTI, 2002, p. 13 ). A leitura da obra literária, proporciona seu leitor, viagens através de mundos e verdades antes desconhecidas e desvendadas, é repleta de imagens e movimento. O bom leitor consegue dar voz aos personagens e dividir com eles emoções, sentimentos e ideais, por isso a função do educador não é apenas a de ensinar a ler:

[...] mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e as exigências que a realidade lhe apresenta. (MARTINS, 1989, p. 34).

Os interesses, as necessidades e as fantasias do aluno devem ser despertadas através do incentivo à leitura de obras que pertençam ou não aos clássicos. Embora, nem sempre, os livros escolhidos para realização dessas leituras sejam condizentes com a quantidade disponível na biblioteca da escola, “[...] se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à

---

<sup>6</sup> Ontologia, de acordo com o dicionário Aurélio (2013, p. 546), é a “Parte da filosofia que trata do ser”.

consecução de seus objetivos.” (BORDINI e AGUIAR, 1998, p. 18), mesmo se forem apenas aqueles que compõem o LDP, porque:

[...] os bons livros correspondem às suas necessidades internas de modelos e ideais, de amor, segurança e convicção. Ajudam a dominar os problemas éticos, morais e sociopolíticos da vida, proporcionando-lhes casos exemplares, auxiliando na formulação de perguntas e repostas correspondentes [...]. (BAMBERGER, 2010, p. 11).

Nem sempre uma obra atual significa ser contemporânea, tendo em vista que as as obras consideradas contemporâneas “são aquelas escritas e publicadas em meu tempo e obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação”, porém “muitas obras contemporâneas nada representam para o leitor e obras vindas do passado são plenas de sentido para a sua vida.” (COSSON, 2014a, p. 34). Tendo em vista o letramento literário trabalhar sempre o atual, seja ele contemporâneo ou não, é importante que a obra lida consiga despertar, nos alunos, o interesse pela leitura e permita uma interpretação contextualizada com os valores éticos, morais, sociais e religiosos.

A interpretação contextualizada pode ser vivenciada através da dramaturgia ou de outras atividades artísticas, porque “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes oral ou escrito”, tendo em vista que “toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência peculiar do mundo.”. Por isso escola deve proporcionar, a seus alunos, eventos que possam despertar a valorização da arte, dentro da comunidade escolar e essa vivência literária deve ser orientada pelo professor para que o aluno enriqueça sua formação leitora.

De acordo com Jouve (2012, p. 116), a literatura resgata costumes e marcos históricos, permitindo-lhe renascer em cada leitor, isso acontece porque:

[...] uma obra pode nos dar prazer por razões estritamente subjetivas: basta que ela desperte nossa memória afetiva, que evoque temas ou ambiente que nos sejam caros, ou ainda, mais simplesmente, que esteja associada a uma situação positiva de leitura. (JOUVE, 2012, p. 116).

A leitura da obra de Monteiro Lobato<sup>7</sup>, que retrata as aventuras das crianças, no sítio do picapau-amarelo, pode despertar a “memória afetiva”, por exemplo, em um leitor que pertença a uma geração na qual as férias eram passadas em casa dos avós, que na maioria das vezes era situada no campo. Essa memória afetiva também está voltada para a experiência de mundo do leitor e pode ser definida como saberes prévios que se fazem presentes no momento da leitura de uma obra literária. A leitura de uma obra, não preencherá os espaços vazios de seu leitor por ser única, pelo contrário, ela “desperta a lembrança do já lido” e “conduz o leitor a determinada postura emocional” (JAUSS, 1994, p. 28). O leitor pode amar ou odiar o protagonista de uma história de acordo com a identificação entre seu mundo e o contexto sugerido no texto. Se um adolescente começa a leitura de uma obra na qual o personagem, também adolescente, sofra castigos por desrespeitar determinadas regras sociais. Se esse leitor não compreender que a obra faz uma crítica a determinados comportamentos juvenis, ou que naquele contexto o que se pretende é repassar ensinamentos que fazem referência à valorização do cumprimento das regras sociais, poderá abandonar a leitura. Essa reação se deve ao fato de que experiências de mundo de cada leitor interferem em suas leituras.

A boa leitura, de uma obra literária, resulta na “formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico” (ROUXEL, 2013, p. 20), portanto o que se espera é que a leitura realizada na escola permita ao aluno, como leitor, atuar em sua prática de cidadania, tomando ciência de seus deveres e também de seus direitos, partilhando e construindo conhecimentos. O ensino da literatura vislumbra “a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo [...]” (ROUXEL, 2013, p. 20). Para que isso aconteça, é necessário que a leitura realizada na escola esteja pautada em objetivo, isso porque a leitura dos textos literários, na escola, tem o objetivo de transformar o aluno de um simples leitor para um leitor que questiona o mundo à sua volta.

Todo leitor já possui conhecimentos de mundo e são esses conhecimentos que permitem uma compreensão significativa que é o resultado de uma boa

---

<sup>7</sup> Autor brasileiro de grandes obras como: *Urupês*, *As reinações de Narizinho* (volume 1 e 2), *Sítio do Picapau Amarelo* e do personagem *Jeca Tatu*.

fruição da obra. Por isso, a boa recepção do texto literário dependerá da estratégia utilizada pelo professor, em sala de aula. Esse momento deve ser de confiança entre professor e aluno e essa confiança deve perdurar durante a leitura e a interpretação do texto, pois o fato de alguns alunos apresentarem resistência em expor a sua compreensão textual, muitas vezes se deve ao medo de errar e ser ridicularizado pelos colegas de classe. Portanto, no momento da interpretação contextualizada, se deve levar em consideração o ponto de vista de cada aluno, em relação à obra lida. Nenhuma interpretação pode ser considerada a mais correta, uma vez que os textos literários são subjetivos e cada forma de interpretá-lo depende da experiência de cada leitor. Para Freire (1996, p. 136), a interação em sala de aula, no momento da compreensão textual, é importante, porque “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.”.

## **2.2 Leitura e Interpretação: seguindo as etapas e compartilhando os sentidos**

Uma pessoa que possui letramento consegue fazer a leitura do mundo que está à sua volta. Na leitura dos textos que compõem sua estrutura social, ela dá sentido a eles e, através desse sentido, consegue compreender qual a mensagem que cada texto lhe oferece. Dessa forma é o letramento literário. No processo do letramento literário, o leitor conseguirá, principalmente, apreender os sentidos dos textos literários. Ao ler um poema, serão explorados o som dos fonemas não para compreensão fonética, mas como elemento responsável pela composição da sonoridade rítmica, no final de cada verso. Esses recursos também serão percebidos através de outros elementos textuais, como paralelismos, aliterações, assonâncias ou hiperônimos<sup>8</sup>. Para que uma pessoa seja letrada, na perspectiva

---

<sup>8</sup> São efeitos estilísticos utilizados pelos poetas para dar musicalidade ou ênfase ao texto. As assonâncias são as repetições das mesmas vogais, muito utilizadas no Simbolismo e no Parnasianismo, assim como as aliterações – as repetições da mesma sonoridade seja dada por vogal ou consoante. O paralelismo consiste na repetição das palavras pertencentes à mesma classe: pronomes, substantivos etc. ou de palavras inseridas no mesmo sentido, tais como os hipônimos e hiperônimos.

do literário, as obras literárias não serão lidas apenas como entretenimento, mas como fragmentos da sociedade, apresentados de forma poética.

Quando lemos um texto literário, em verso ou em prosa, nos identificamos com ele e identificamos, nele, elementos que fazem parte do nosso mundo. Esses elementos podem ser os sentimentos do eu lírico ou os acontecimentos sociais. Isso acontece, porque, segundo Ostrower (*apud* CAVALCANTI, 2002, p. 40), “O sentido fundamental da arte é ampliar o viver e torná-lo mais intenso, nunca diminuir ou esvaziá-lo”. O texto literário, permite que o leitor faça considerações a respeito do objeto lido, realizando um diálogo entre texto e leitor. Nessa interação, que acontece no momento da leitura, o leitor consegue extrair, da obra lida, as repostas que possam preencher os vazios ali encontrados.

Para Cavalcanti (2002, p. 41):

A Literatura como toda forma de pensamento, de arte, de expressão tem uma energia própria; essa energia emana e pulsa por meio da palavra, que, antes de ser uma palavra qualquer, é a expressão máxima da capacidade de representação, metáfora da vida e do homem que se constitui na relação autor-texto-leitor.

Essa relação entre o texto, o leitor e o autor, resulta em uma boa leitura do texto literário que deve ser “exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige.” Por isso “é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno”, pois “o letramento literário é uma prática social, e como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2014a, p. 23). Uma das funções do processo de letramento literário na escola é permitir ao aluno ampliar a sua “visão do outro” e isso acontece, porque todo texto possui sentidos dados pelo autor que devem ser explorados pelo leitor. É preciso ler os textos literários, sejam estes líricos, dramáticos ou narrativos, interpretando os sentidos dentro da realidade do próprio leitor, porque “[...] adentrar no texto é seguir os diversos trajetos propostos numa cadeia de significantes, tecidos a partir da palavra.” (COSSON, 2014a, p. 42). Quando a interpretação acontece de forma bem sucedida, os sentidos que o autor atribuiu ao texto serão percebidos pelo leitor e passarão a ser a porta entre a sociedade e o mundo oferecido, através da leitura. Cosson (2014a, p. 27) analisa esse momento como quando “estou abrindo uma porta entre o meu mundo e o mundo

do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva [...]”. A literatura, para Cavalcanti (2002, p. 27-28), é também como uma porta aberta “para a construção do sujeito mais feliz, ou pelo menos mais sensível”. Essa construção é possível devido ao “universo pleno de metáforas, de símbolos e jogos capazes de nos arremessar para o êxtase da fantasia, da criação, por conseguinte do maravilhoso” (CAVALCANTI, 2002, p. 27) e uma vez arremessados dentro de tais sentimentos, somos lançados “para o mundo (re)criado dos desejos mais secretos, dos anseios sentidos e vividos plenamente, apenas pelo estabelecido como poético e verdadeiro, tecidos pela palavra-metáfora.” (Idem, 2002, p. 28). Na construção metafórica do texto, o autor pode dizer o mundo que é permitido ao leitor senti-lo, no ato de leitura.

Quando o leitor consegue atribuir sentido ao texto, está lançando mão da leitura denominada sensorial, que dá “[...] a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem a necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o olfato ou o paladar.” (MARTINS, 1989, p. 42). Dentro dessa leitura, está o prazer, o terror, as impressões de medo, entre outras sensações, e tudo isso porque ninguém permanece indiferente ao ler uma obra literária. Ao dividirmos nossas impressões, sobre o texto, com outras pessoas, estamos socializando nossas interpretações. Mas essas interpretações podem ser modificadas, pois, embora outros leitores possam perceber os mesmos sentidos do texto, aquilo que o outro percebe, na interpretação socializada, pode auxiliar outro leitor a encontrar as respostas para o que não foi alcançado em sua leitura individual.

### **2.3 As etapas de leitura**

Quando realizamos uma leitura, no processo de letramento literário, necessitamos vivenciar três etapas: antecipação, decifração e interpretação (COSSON, 2014). A antecipação consiste tanto nas expectativas voltadas para a capa do livro quanto para a abordagem temática, sugerida no título da obra. O número de páginas do livro também permite que o leitor antecipe suas expectativas (COSSON, 2014). Nesse momento, já se traçou um objetivo de leitura, embora o objeto a ser lido ainda esteja na fase do reconhecimento, mas

para que o texto seja bem aceito, pelo aluno, o professor deve usar várias estratégias para motivá-lo.

A antecipação de leitura pode ser comparada à motivação, que é o primeiro passo para trabalhar o letramento literário na escola. A leitura vai além da decifração, é preciso compreender o que se lê. De acordo com Jouve (2012, p. 91), “Entender uma obra de arte é, então, examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo com que se o mostra.” portanto, se uma motivação de leitura for bem elaborada, facilitará a interpretação da obra, principalmente para aqueles que apresentam dificuldades em compreender e interpretar textos. No momento que se levantam as expectativas, se inicia um diálogo entre o leitor e a obra que:

[...] é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvido de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (MARTINS, 1989, p. 33).

A antecipação e a motivação também se equiparam à introdução, que é o segundo passo da sequência básica e através dela o professor permite que o conhecimento do aluno, em relação a alguns fatores sociais, seja reconhecido no contexto da obra a ser lida.

Após a motivação, a leitura é vivenciada em dois momentos: primeiro de forma individual e silenciosa e em seguida, em forma de jogral. No momento da leitura silenciosa, acontece a primeira interpretação e essa forma de leitura “permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor” (MANGUEL, 1997, p. 68), é nesse momento que se inicia o preenchimento dos vazios ali existentes. Rangel (2012, p. 20) enfatiza que “a leitura silenciosa favorece o reconhecimento do aprendizado rápido da palavra, da adivinhação do material periférico [...]” e à medida que o leitor vai avançando na leitura, vão se preenchendo os vazios do texto. Esses vazios “[...] permitem ao leitor adaptar o texto e tornar sua a experiência de estranheza que este encerra: o texto não formula em si mesmo o seu sentido.” (VARGA, 1981, p. 152),. Os sentidos de um texto, que são dados pelo leitor, são as suposições que ele vai levantando à medida que vai folheando as páginas e se aproximando do desfecho.

É na leitura silenciosa, também denominada leitura individual, que acontece a decifração do texto. Esse momento “permite que a apropriação do texto se dê no ritmo de cada um e que, no diálogo-duelo com o texto, o leitor se meça sem interferência de fora, pelo menos naquele instante que é todo seu [...]” (CHIAPPINI, 2005, p.176). Porém, como nem todos os alunos, do ensino fundamental, têm aptidões de leitura, por estarem em um processo imaturo, ainda, no letramento literário, a construção de sentidos do texto se torna prejudicada. Isso acontece, porque dentre eles, há alguns que ainda decifram as palavras e quando conseguem construir o sentido de uma frase, o texto, como um todo, já perdeu o sentido para eles.

Através do processo do letramento literário, em sala de aula, a literatura passa a fazer parte da vida do aluno e com a leitura do texto literário, ele consegue preencher os vazios que existem dentro de si mesmo. Cavalcanti (2002, p. 39) compara o literário a um “fio condutor para construção do sujeito mais consciente da sua condição lacunar”, ou seja, consciente dos vazios que existem dentro de si, “por isso mais sensível ao ser buscante que deseja dar sentido a sua trajetória, como também exercitar-se na contemplação de si e do outro”. Por isso, para Candido (2011), a literatura é um direito para o ser humano tão importante quanto o ar que se respira ou os alimentos essenciais para a sua sobrevivência. É importante que o trabalho em sala de aula ofereça “[...] condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.” (COSSON, 2014a, p. 29).

Dentre as condições positivas para realização da leitura literária, está a escolha da obra. Machado (2009, p. 20) acredita na importância da leitura das obras clássicas, porque quando alguém lê um bom livro de literatura, este livro “traz também ao leitor o outro lado dessa moeda: o contentamento de descobrir em um pensamento alguns elementos em que ele se reconhece plenamente.” Independentemente de qual livro deva ser adotado, se clássico ou contemporâneo, é importante compreender que ler não é apenas decodificar, porque a leitura vai além da compreensão de palavras. É necessário compreender e interpretar aquilo a que o texto se propõe, porque a leitura de um texto literário constrói um mundo que “[...] envolve lacunas que são

automaticamente preenchidas pelo leitor de acordo com sua experiência.” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 14-15) afirmam que os sentidos dado pelo leitor ao texto são responsáveis para a interpretação deste, uma vez que são as experiências que o leitor construiu, a partir de outras leituras realizadas por ele, que facilitarão a interpretação de novas leituras.

Após realização da leitura silenciosa, se inicia a leitura de forma coletiva para que haja:

[...] troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2014a, p. 27).

Esse compartilhamento de sentidos faz da literatura uma manifestação universal “[...] de todos os homens em todos os tempos. Não há povo, não há homem que possa viver sem ela, [...]” (CANDIDO, 2011, p. 176). Mas para que o aluno acredite nessa grandiosidade da leitura literária, é importante que essa leitura represente algo significativo para ele.

A leitura de um texto começa antes mesmo da decodificação das letras, ela se inicia com a análise das figuras que envolvem a capa do livro e com o levantamento das expectativas que acompanham o título do texto. Ler é como percorrer um caminho que:

[...] nos conduz à possibilidade de nos aproximar dos nossos significantes, metaforicamente, sem que para isso precisemos fazer do texto terreno de batalhas teóricas. Ler um texto é vivê-lo, olhar-se, falar-se sem encontrar verdades absolutas ou explicações suficientes (CAVALCANTI, 2002, p. 26).

Ler vai além de interpretar o texto, porque, quando lemos, imergimos em um “[...] universo imaginário, gratuito, mas organizado, carregado de pistas às quais o leitor vai assumir o compromisso de seguir [...]” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 27). Nesse compromisso entre o texto e o leitor, cabe a este a atribuição de sentidos e a interpretação do mesmo que deve acontecer de forma compartilhada. Quando interpretamos um texto, “falamos sempre de algo que preexiste a nossa interpretação e que nos é dado através do sentido literal”

(JOUVE, 2012, p. 65). Por isso o mundo do leitor interfere na compreensão de suas leituras e no diálogo que acontece entre ele e a obra.

A interpretação contextualizada se volta tanto para a temática quanto para a estrutura poética. Ao explorarmos o tema sobre o qual o texto discorre, realizamos uma contextualização temática e nesta exploramos de que forma aconteceu a repercussão deste tema dentro da obra.(COSSON, 2014a). Se esse momento resultar de forma positiva, significa que o processo do letramento literário está transcorrendo de forma correta. A contextualização poética acontece quando exploramos os elementos poéticos do texto e conseguimos identificar as características da sua composição rítmica, suas metáforas, sua estrutura (quantidade de estrofes e versos). Essas duas formas de interpretação textual foram selecionadas para aplicação da sequência didática, desta pesquisa.

#### **2.4. O encontro do leitor com o texto literário**

Tanto a história do leitor quanto a sua cultura interferem nos sentidos atribuídos aos textos de literatura, uma vez que os estudos literários “permitem aumentar a cultura [...] mas a cultura não se limita à literatura” (JOUVE, 2012, p. 9), porque ela envolve a dança, a arte plástica, as religiões, as crenças, os rituais sagrados e também a história de um povo. A aprendizagem de mundo, através da literatura, se deve à sua linguagem poética, porque esta “[...] é simbólica, colorida, metafórica. Querer tomá-la ao pé da letra é dar um triste atestado de ignorância sobre como se passam as coisas no processo leitor.”. (MACHADO, 2009, p. 78), tendo em vista que cabe ao leitor a função de dar sentido ao texto, através das palavras ali entretidas, e interpretá-lo.

A interpretação de um texto se inicia a partir da leitura individual, no momento em que o leitor decifra o texto e se envolve em algumas estratégias que, de acordo com Silva (2011, p. 23), são as referências feitas pelo leitor; as implicações que ele encontra ao longo de sua leitura; os julgamentos quanto à “validade, qualidade, eficiência ou adequação às ideias representadas” na obra. Ao concluir a leitura, o sujeito leitor pode comprovar suas expectativas, porque “É próprio da literatura [...] satisfazer ao mesmo tempo uma expectativa estética e uma exigência intelectual.” (JOUVE, 2012, p. 35), mas nem sempre as respostas

que o leitor espera, ao levantar as expectativas em relação ao texto, são encontradas. Um exemplo disso, é a obra de Fernando Sabino (2008) “Amor de Capitu”. Nesta, o leitor busca respostas para saber se Bentinho estava certo ao acusar Capitu de traição, mas ao final da narrativa, o autor afirma que apenas Machado de Assis – o autor de “Dom Casmurro” – poderia dizer o que realmente aconteceu. Esse desfecho contraria as expectativas do leitor.

Mesmo que o texto seja usado como pretexto, para explorar os elementos linguísticos, é necessário vivenciar, em sala de aula, com os alunos, a leitura desse texto valorizando os aspectos literários. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 27) defendem que:

[...] o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras [...] que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

O leitor formado na sala de aula, deve ter capacidade para sentir prazer em realizar a leitura dos textos literários e perceber que os elementos fonológicos não são elementos para abordagem apenas dos encontros vocálicos ou da pronúncia correta de sílabas átonas e tônicas. Em um texto poético, esses elementos representam a estrutura textual através das rimas e da sonoridade, resultado da repetição de determinados fonemas. Sendo assim o momento da leitura literária deve ser vivenciado como sendo de deleite e troca de impressões sobre o que foi lido, porque é disso que resultará uma boa interpretação textual, como define Pinheiro (2003, p.16-17):

Se o momento da leitura é o do deleite, do encantamento, da descoberta, da perplexidade; o momento posterior é da tentativa de compreensão e de explicação a partir do texto, da experiência de leitura – que resulta numa interpretação.

Nesse momento, os alunos têm a oportunidade de representar os personagens (com a dramatização dos textos) e de extravasar os sentimentos do

eu lírico (com a declamação de poemas), assim como de explorar a experiência humana e também:

[...] extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura (ROUXEL, 2013, p. 24).

Esse enriquecimento do imaginário transforma o cidadão em um ser mais humano, mais sensível, mais atento ao que lhe rodeia e ao que faz parte do seu contexto social.

## **2.5. A interpretação do texto literário e o seu registro**

Entre os tópicos utilizados para registrar a interpretação do texto literário, de forma individual ou compartilhada, está aquele que diz respeito ao contexto social da comunidade leitora que permite ao leitor se identificar com o texto, uma vez que:

[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. (KLEIMAN, 2012b, p. 13).

Essa forma de leitura permite que questionemos o nosso próprio mundo, pois os “valores, crenças e atitudes”, que permeiam o nosso grupo social, serão percebidos, no momento em que permitimos que nossos valores morais, sociais ou religiosos interfiram em nossa leitura. Portanto, cabe ao professor verificar se a temática dos livros selecionados, para trabalhar o letramento literário, não corre o risco de despertar a rejeição do aluno, tendo em vista que o ambiente escolar é um universo onde prevalece a diversidade desses valores. A rejeição do enredo pode prejudicar a interpretação textual, mas ela pode ser minimizada através da interpretação dramatizada. Atuar é interpretar, e ao vivenciar a trama que envolve cada personagem, a percepção da temática, inserida no texto, acontecerá com maior facilidade, para aqueles que apresentarem dificuldades na interpretação da

obra. É no momento da interpretação, que o leitor ativa o sentido racional e acrescenta à leitura:

[...] sensorial e à emocional o fato de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão, a reordenação do mundo objetivo, possibilitando-lhe, no ato de ler, dar sentido ao texto e questionar tanto a própria individualidade como o universo das relações sociais. E ela não é importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, alargando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social. (MARTINS, 1989, p. 66).

Os sentidos que fazem parte do cotidiano do leitor serão sempre percebidos por ele, no contexto textual. Esses sentidos se inserem em sua realidade, no momento da leitura, por isso é importante que tanto autor quanto leitor estejam voltados para a mesma compreensão, para o mesmo sentido e para o que a obra sugere, tendo em vista que o texto literário se constitui:

[...] por uma grande metáfora, porque nos parece que o sentido metafórico é aquele que nos remete sempre ao sentido anterior; portanto ao significante, então apreendemos a escritura como algo que gera possibilidades; assim um texto é sempre outro texto e o sujeito que lê torna-se capaz de viver uma vida simbólica mais rica, fazendo da realidade concreta um palco para vivências significantes. (CAVALCANTI, 2002, p. 25).

O sentido metafórico do texto literário é o elemento essencial que permite ao leitor perceber o mundo através dessa obra de arte. Candido (2011) acredita que os preconceitos sociais, em relação a determinados valores, são mostrados através da obra de ficção e que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos”. Embora alguns estudiosos acreditem que ela esteja sendo retirada do currículo educacional, é importante que a literatura seja vivenciada em uma leitura de realizada de forma consciente e prazerosa.

### 3. LETRAMENTO LITERÁRIO: O PROCESSO ATRAVÉS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS – LDP

O ensino da literatura em vigor na escola brasileira, seja por intermédio ou não do livro didático, costuma se dividir em seguimentos alinhados sucessivamente, segundo uma ordem que se estende do geral – o acesso à escrita como resultado do processo de alfabetização – ao particular – o conhecimento do patrimônio literário, de preferência, nacional. (ZILBERMAN, 1988b, p. 94).

Este capítulo tem como objetivo analisar de que forma está estruturado o LDP Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013). Nessa análise, buscamos identificar se as propostas, ali inseridas, promovem o letramento literário e incentivam o aluno a realizar uma leitura produtiva ou se voltam apenas para abordagem dos elementos linguísticos que compõem o texto.

Também analisamos os Parametros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997/1998), no intuito de identificar as propostas para o letramento literário no Ensino Fundamental II e quais os critérios utilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2014), para selecionar o LDP e considerá-lo apto a ser adotado pelas escolas.

O LDP Projeto *Teláris* foi adotado pela escola selecionada como universo desta pesquisa, para o triênio 2014, 2015 e 2016, conforme fragmento abaixo:



**Figura 1:** Capa do livro didático do 6º ano (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013).

Em sua estrutura, o LDP Projeto *Teláris* se divide em quatro unidades. Cada unidade está estruturada em dois capítulos, como mostram os quadros abaixo:

**Quadro 1:**

UNIDADE 1 (p. 16)	Contos da tradição oral	
<p><b>CAPÍTULO 1</b></p> <p>“Causo”/ Conto (p. 18)</p>	<p><b>CONTO:</b> O bisavô e a dentadura, de Sylvia Orthof (p. 19);</p> <p><b>POEMA:</b> Desafio do homem e da mulher, de José Fortuna (p. 28);</p> <p><b>LETRA DE MÚSICA:</b> O casamento da Rosa, de Luiz Gonzaga (p. 29);</p> <p><b>LETRA DE MÚSICA:</b> Cuitelinho, de Renato Teixeira, Pena Branca e Xavantinho (p. 32);</p> <p><b>CONTO:</b> Dois caboclos na enfermaria, de Rolando Boldrin (p. 42)</p>	<p>Perguntas em relação ao texto (p. 21);</p> <p>Faz conexão com o texto principal, mas não há proposta de atividades;</p> <p>Idem;</p> <p>Ler o texto e alterar a variação informal da linguagem para a variação formal;</p> <p>Não há propostas de atividades.</p>
<p><b>CAPÍTULO 2</b></p> <p>Conto popular em verso e conto popular em prosa (p. 44)</p>	<p><b>POEMA:</b> A panela..., de Pedro Bandeira (p. 45);</p> <p><b>POEMA:</b> Zé Matraca, o valentão de Palmares, de João José da Silva (p. 51);</p> <p><b>CONTO:</b> Por que o morcego só voa de noite, de Rogério Andrade Barbosa (p. 52);</p> <p><b>POEMA:</b> Severino, de Socorro Acioli (p. 62);</p> <p><b>CONTO:</b> (i) Era uma vez uma velhinha, de Sérgio Capparelli (p. 64);</p>	<p>Perguntas em relação ao texto (p. 47);</p> <p>Prática de oralidade;</p> <p>Perguntas em relação ao texto (p. 53);</p> <p>Reescrita da narrativa em verso para a narrativa em prosa (p. 62);</p> <p>Não há proposta de atividades;</p>

	(ii) A gulosa disfarçada, de Luís da Câmara Cascudo – Folclore brasileiro (p. 65);	Idem.
--	--	-------

Quadro 2:

UNIDADE 2 (p. 70)	CONTO: imaginação e realidade	
<b>CAPÍTULO 3</b> Conto em prosa poética (p. 72)	<b>CONTO:</b> O sabiá e a girafa, de Leo Cunha (p. 73); <b>LETRA DE MÚSICA:</b> Sabiá, de Luiz Gonzaga (p. 82); <b>CONTO:</b> Fiapo de trapo, de Ana Maria Machado (p. 95);	Perguntas em relação ao texto e o tipo de narrador (p. 21); Faz conexão com o texto principal, mas não há proposta de atividades; Não há propostas de atividades.
<b>CAPÍTULO 4</b> Conto e realidade (p. 98)	<b>CONTO:</b> A menina e as balas, de Georgina Martins (p. 99); <b>POEMA:</b> Relampiano, de Lenine e Paulinho Moska (p. 112); <b>CONTO:</b> Tô com fome, de Lia Zatz (p. 129).	Perguntas em relação ao texto (p. 101); Faz conexão com o texto principal, mas não há proposta de atividades; Não há proposta de atividades.

Quadro 3

UNIDADE 3 (p. 134)	Relato pessoal e jornalístico	
<b>CAPÍTULO 5</b> Relato pessoal (p. 136)	<b>RELATO:</b> Férias na Antártica, de Laura, Tamara e Marininha Klink (p. 137); Diário de uma viagem à Índia, de Daniela Chindler (p. 159);	Perguntas em relação ao texto (p. 139); Não há propostas de atividades.
<b>CAPÍTULO 6</b> Reportagem (p. 162)	<b>REPORTAGEM:</b> Dia a dia Bissau, de Mirella Domenich (Colaboração para a Folha, de Bissau) (p. 165);	Perguntas em relação ao texto (p. 166);

	Diário da infância, de Mirella Domenich (p. 167).	Idem.
--	---	-------

#### Quadro 4

UNIDADE 4 (p. 192)	Defender ideias	
<b>CAPÍTULO 7</b> Crônica com diálogo argumentativo (p. 194)	<b>CRÔNICA:</b> Hora de dormir, de Fernando Sabino (p. 195);  <b>LETRA DE MÚSICA:</b> Racismo é burrice, de Gabriel, o Pensador (p. 204);  <b>CRÔNICA:</b> No restaurante, de Carlos Drummond de Andrade (p. 213)	Perguntas em relação ao texto (p. 197);  Faz conexão com o texto principal, mas não há proposta de atividades;  Não há propostas de atividades.
<b>CAPÍTULO 8</b> Propaganda (p. 216)	<b>POEMA:</b> Eu, etiqueta, de Carlos Drummond de Andrade (p. 226);	Faz conexão com o texto principal, mas não há proposta de atividades;  Não há proposta de atividades.

#### Quadro 5:

<b>ANEXO:</b> Projeto de leitura (p. 270)	<b>Narrativa de ficção:</b> <b>OPERAÇÃO RISOTO</b> , de Eva Furnari
---	--

#### Quadro 6

<b>MANUAL DO PROFESSOR</b>	Princípios teóricos e metodológicos (p. 3) e Estrutura da coleção (p. 21). Orientações complementares para cada unidade (p. 36); Quadros de conteúdos bimestrais – sugestão de aplicação (p. 43) e Projeto de leitura – Operação Risoto, Eva Furnari (p. 47).
----------------------------	--

Os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2012b, p. 51) afirmam que no contexto escolar, apesar da importância do LD, “[...] é fundamental que o professor não renuncie ao seu papel de sujeito que constrói a prática pedagógica, juntamente com os estudantes.” e compartilhe em sala de aula outros textos que façam conexão com aqueles sugeridos no LDP para trabalhar o processo de letramento literário.

Antes de ser adotado pelas escolas públicas, o LD passa por uma seleção que deve atender aos critérios exigidos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (BRASIL, 2014). Dentre tais critérios, destacamos aquele que trata da “Observância das características e finalidades específicas do manual do professor [...]”. (BRASIL, 2014, p. 54), em relação à área de Língua Portuguesa, através do qual se exige que os “Princípios e critérios de avaliação para o componente curricular Língua Portuguesa” aprofundem “o processo de inserção qualificada do aluno na cultura escrita.”. (BRASIL, 2014, p. 68). Apesar de tais exigências, em relação ao aprofundamento da cultura escrita, o LD Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013) se volta para a leitura de vários textos literários e linguísticos, mas não apresenta estratégias que trabalhem o amadurecimento do leitor, em relação à compreensão textual. O que se percebeu como objetivo principal foi a abordagem da variação linguística no processo de inserção de qualidade da cultura escrita.

Chiappini (1983 p. 103) define o LD como um “[...] instrumento concebido para facilitar o trabalho de alunos e professores” e, além disso, “um instrumento concebido” que serve para dirigir o trabalho do professor. Porém, a autora critica a concepção de ensino aprendizagem ali presente, uma vez que “trata-se de uma concepção” bancária “como diria Paulo Freire”. Para Chiappini (1983, p. 103), o aluno é tratado pelo LD como um “cofre vazio” no qual o professor deposita os conhecimentos, pois uma vez que ele também foi submetido a um processo de aprendizagem inserido nesse mesmo modelo, se torna um “simples intermediário do “saber” alheio do autor do manual.”. (grifos da autora).

Em nossa análise, investigamos de que forma os textos que estão no LDP Projeto *Teláris* podem ser trabalhados, através da aplicabilidade de uma proposta didática, no processo de letramento literário. Portanto não pretendemos criticar a didática do professor em relação à forma como ele utiliza esse material, mas apenas investigar de que forma os textos, sugeridos nos dois primeiros capítulos do LDP, podem ser utilizados no intuito de valorizar a leitura literária e permitir a formação leitora do aluno.

Para formar uma sociedade letrada, é necessário oferecer o conhecimento amplo das práticas de escrita, leitura e interpretação textual e proporcionar a

“fruição artística”, porque os textos escolhidos para serem trabalhados na sala de aula, devem:

[...] favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a **fruição estética dos usos artísticos da linguagem**, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa **sociedade letrada**. (BRASIL, 1998, p. 24, grifo nosso)

Essa preocupação com o ensino do texto literário defende a fruição como elemento de inserção de um sujeito participante “numa sociedade letrada”, portanto esperamos que o aluno, uma vez inserido nessa sociedade, possa tecer críticas sociais e dialogar, com outros leitores, compartilhando os mesmos sentimentos e se tornando membro da mesma comunidade leitora dos textos literários.

Alguns estudiosos da área de literatura apresentam ressalvas em relação à forma como o livro didático dispõe os textos literários, porque em épocas anteriores, os livros didáticos “continham fragmentos de textos literários” (COSSON, 2014b, p. 13). Mas mesmo que atualmente, ele apresente textos variados em sua tipologia e gênero, não se percebe a valorização do trabalho com a leitura e a interpretação do texto literário. O LD é um “espaço tradicionalmente destinado à literatura na escola” estruturado por “fragmentos recortados, adaptados ou condensados de gêneros, modalidades, contextos culturais e temas que passam ao largo da literatura” (COSSON, 2014b, p. 13). Embora o LD *Projeto Teláris* não apresente textos literários fragmentados, os textos sugeridos para leitura e compreensão são apenas pretextos para exploração dos elementos linguísticos. Em relação ao uso do texto como pretexto, Lajolo (2009) ressignificou o seu ponto de vista, apresentado em publicações anteriores, reconsiderando que, antes, ela:

[...] apontava equívocos de práticas escolares que se valiam do texto para *outras coisas*. Condenava atividades com textos que, a partir deles, pretendessem, por exemplo, ensinar gramática ou inculcar valores morais e éticos. Radicalizando, o ensaio postulava completa *autonomia* do texto, e construía imagens de leitor e de escritor como figuras solitárias, cujo encontro por meio do texto parecia dar-se *fora* de situações sociais e discursivas. (LAJOLO, 2009, p. 103-104, grifos da autora)

Dessa forma, mesmo que o texto seja apresentado, no LDP, como pretexto, o que importa é o objetivo inserido na estratégia didática desenvolvida para as aulas de literatura, o LDP é apenas um material de apoio didático e serve ao professor como um meio, mas não como um fim, pois:

Todo material é fonte de informação, mas nenhum deve ser utilizado com exclusividade. É importante haver diversidade de materiais para que os conteúdos possam ser tratados da maneira mais ampla possível (BRASIL, 1997, p. 64).

Embora que os textos estejam fragmentados ou completos, eles devem permitir uma boa realização de leitura e interpretação do texto literário. Sem uma proposta didática eficiente, o texto sugerido no LD pode “ser diluído pela perspectiva de leitura que a escola patrocina através das atividades que ela circunda a leitura” (LAJOLO, 2005, p. 45). Portanto se o LDP for utilizado de forma correta, ele pode ser um grande aliado no processo de letramento literário, uma vez que:

[...] o aluno é, concomitantemente, elo transmissor e receptor em uma cadeia significativa contínua. Quando um texto se apresenta ao aluno, não se apresenta diante de um receptor passivo e isolado, nem esse texto é, ele próprio, um elemento isolado: é contextualizado, inserido em múltiplos sistemas significativos. (JOBIM, 2009, p. 123).

O texto existe porque existe um leitor para que ele seja lido, por isso nos “múltiplos sistemas significativos” se encontra um contrato entre texto e leitor e cabe ao este preencher os vazios do texto através dos sentidos que lhe são atribuídos, no momento da leitura, e que facilitarão a sua interpretação.

No momento da abordagem textual, em sala de aula, é importante que os conteúdos e as atividades sejam apresentadas de tal forma que os alunos possam compreender os objetivos de ensino e a finalidade da aprendizagem, para que, dessa forma, “desenvolvam expectativas positivas em relação à aprendizagem e sintam-se motivados para o trabalho escolar.” (BRASIL, 1997, p. 45).

As propostas apresentadas pelo LDP Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013) para alunos do sexto ano, atenderam as exigências dos PCN (BRASIL, 1998), em relação à abordagem de alguns gêneros textuais. Nesses documentos, há uma preocupação voltada para a escolha dos “Gêneros privilegiados para a prática da escuta e leitura de textos” e as orientações, ali encontradas, estão voltadas tanto para a linguagem oral quanto para a escrita. Nas sugestões para trabalhar a linguagem oral são apresentados os textos: cordel, causos e similares, texto dramático e canção e para trabalhar com a linguagem escrita, os textos são: o conto, a novela, o romance, a crônica, o poema e o texto dramático. (BRASIL, 1998). As obras pertencentes à linguagem oral apresentam controvérsia, tendo em vista o cordel ser um texto oral embora a sua circulação aconteça na forma escrita. O cordel apresenta índice de oralidade como os poemas *Canção do Exílio*, de Gonçalves Dias (1846) e *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto (2009). Quanto aos textos similares aos causos, os PCN (BRASIL, 1998) não esclarecem quais são eles, podendo ser contos populares orais ou anedotas e também podem estar relacionados ao texto dramático como: pastoril, lapinha, fandango, a barca, mamulengo (que apesar de existir como textos escritos, muitos mamulengueiros improvisam as falas dos bonecos). Esses textos estão relacionados com a prosa, que de acordo com Luyten (2010, p. 21) “[...] engloba contos e lendas, de um lado, e teatro, do outro. Há também ditados e provérbios, mas esses podem ser tanto em prosa como ritmados.” e todos estes textos fazem parte da literatura popular.

Quanto ao gênero canção, D’Onofrio (2005) afirma ser “[...] toda poesia relacionada com a música e o canto.”. De acordo com o autor, existe a canção popular que é oriunda de cada país e a canção erudita que “é produto de uma escola literária” e que tem sua origem na “lírica trovadoresca” na qual os trovadores exaltavam a beleza da mulher amada, nas cortes medievais e “professavam-lhe sua devoção, seguindo um rígido código de cortesia.” (D’ONOFRIO, 2005, p. 74).

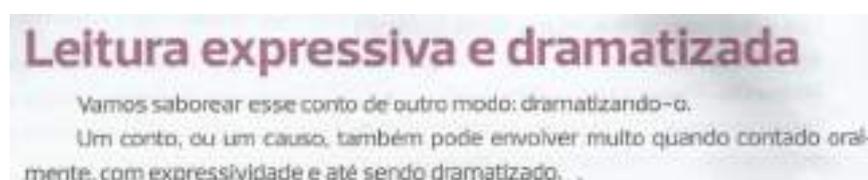
A definição para “contos da tradição oral”, de acordo com a introdução da primeira unidade, é a seguinte:



**Figura 2:** Introdução da primeira unidade (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 16).

Essa proposta, apresentada pelas autoras, no LDP, condiz com as propostas sugeridas nos PCN (BRASIL, 1998, 57), os quais afirmam que nas leituras dos textos escritos, nos livros didáticos, os alunos devem reconhecer os “[...] diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.”.

Mas o LDP Projeto *Teláris* não apresenta apenas o conto oral, como sugestão de leitura, ali também são sugeridas as formas de leitura dos textos literários, voltadas para a tradição erudita popular, conforme fragmento abaixo:



**Figura 3:** Prática de oralidade (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 26).

Essa expressão “Vamos saborear esse conto” (referente ao texto principal do primeiro capítulo “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof), utilizada pelas autoras, se volta para o que Lins (1977, p. 127) chama de despertar a “curiosidade” através do uso de algumas palavras que os autores utilizam no LD

“[...] em geral dirigidos aos alunos. Tal introdução parece, transformou-se em norma; e o tom, aí, é sempre ameno e aliciador, sem perder de vista certos recursos usuais dos técnicos de vendas.”. O termo saborear desperta no aluno algo prazeroso, pois a vivência do texto literário através da dramatização teatral é uma forma de interpretação que a maioria dos alunos sempre gostam desse tipo de atividade e, como afirma Cosson (2014b, p. 139) “[...] a leitura em grupo estreita os laços sociais, reforça identidades e a solidariedade entre as pessoas.”.

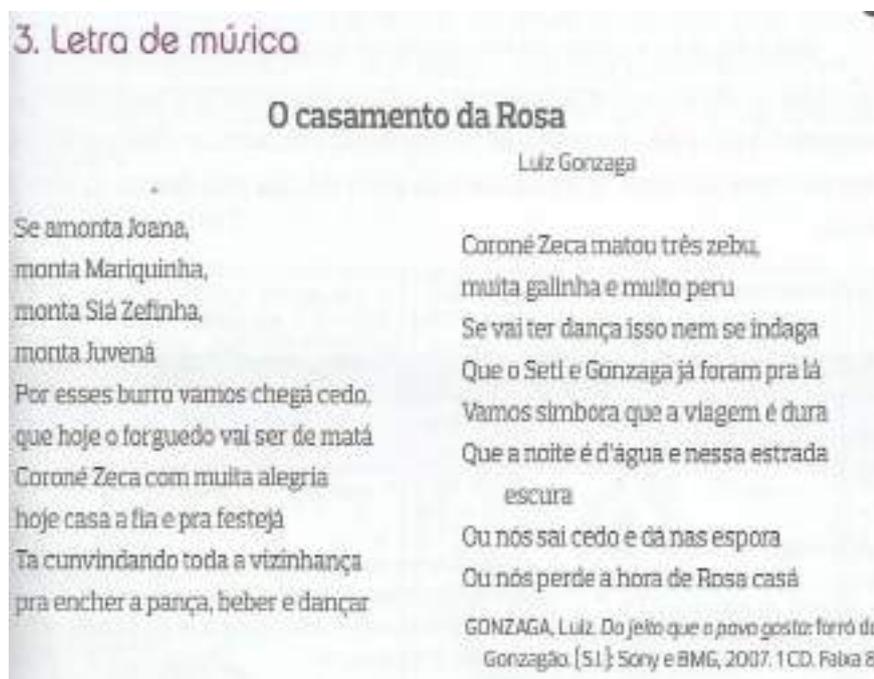
A leitura oralizada aperfeiçoa a fala do aluno e a maneira de se expressar, talvez, por isso, o LD já tenha sido confundido com “manual de retórica”, pelo fato de que, através da leitura dos textos presentes nesse material didático, os alunos consigam desenvolver a eloquência de seus discursos. De acordo com Zilberman (2003, p. 245-246):

Durante muitos séculos, livro didático e manual de retórica se confundiram, e desde esses começos a matéria predominante era o conhecimento da língua e da literatura, com o fito de aperfeiçoar a expressão pessoal – [...] Aos manuais de retórica, somaram-se as cartilhas [...].

Através do ensino de retórica, se estudava a literatura, por isso a leitura do texto literário requer eloquência. Retórica na definição de Souza (1999, p. 6) “[...] tem raízes mais fundas e anteriores ao século V a. C., como indicia, por exemplo, a já citada valorização da palavra na poesia homérica [...]”. A retórica apresentava como “um dos mais imediatos objetivos”, de acordo com o autor, “a formação de escritores.” (SOUZA, 1999, p. 86).

As instruções que acompanham os textos, no LDP, orientam as atividades de compreensão textual e abordagem linguística. No material anexado, denominado “Manual do Professor”, se encontram algumas justificativas para a escolha dos textos contemplados em cada capítulo, embora essas instruções sejam as atividades para trabalhar com os textos literários, o que se percebe é que esses textos são pretextos para o ensino dos elementos linguísticos, tais como: variação, léxico, tempos verbais, argumentos verbais etc., mesmo que sejam textos literários. Em algumas seções, não encontramos qualquer definição do gênero textual ou propostas de atividade para serem trabalhadas. Como

exemplo, apresentamos a letra de música de Luiz Gonzaga, “O casamento da Rosa”:



**Figura 4:** Seção conexões: segundo texto (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29).

Embora faça conexão com o texto principal: O bisavô e a dentadura, de Sylvia Orthof, tendo em vista apresentar a mesma escolha lexical na qual se percebe uma variação regional da língua, não há nenhuma proposta para trabalhar a compreensão textual e nem sequer informações a respeito do gênero poema e da sua temática. Por isso Zilberman (2003, p. 258) afirma que “[...] a literatura é miniaturizada na condição de texto, e o livro, enquanto representação material daquela, desaparece, a não ser quando substituído pelo próprio livro didático, exemplar único a espelhar, na sua fragmentação, a categoria geral e uma classe de produtos.”.

Kleiman (2012b, p. 25) também critica o LDP, afirmando que eles “estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas [...]”. Quando o objetivo da unidade é ensinar os tipos de sujeito, são selecionados gêneros narrativos e quando a abordagem se volta para os elementos vocálicos, é sugerido um poema como pretexto para o ensino fonético e fonológico. Como a proposta que acompanha o poema “Cuitelinho” que é uma

sugestão de leitura oralizada e nessa atividade, o aluno deve perceber a variação linguística através da escolha lexical que compõe o texto, conforme fragmento abaixo:

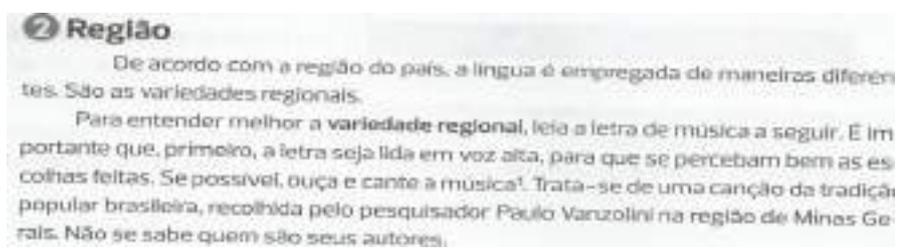


**Figura 5:** Poema “Cuitelinho” (BOGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 32).

Embora as autoras justifiquem, no “manual do professor”, que devam ser trabalhadas as “especificidades artísticas [...] peculiaridade de estilo”, no texto literário assim como as “escolhas de linguagem” (BOGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 7), não se percebe esse objetivo, seja em relação ao poema “Cuitelinho” ou a outros ali inseridos. Na proposta de atividades, que acompanha esse poema, não se explora a musicalidade tampouco a estrutura textual, tais como a quantidade de versos e de estrofes. Também não é explorado o recurso sonoro que pode ser percebido, no texto, através das aliterações. Na segunda estrofe as aliterações são percebidas através das repetições do fonema /d/ presente nas palavras “Quando... / Despedi... / dei” e na repetição do fonema /t/ presente nas palavras “terra/ parentaia/ entrei/ Mato/ terras/ tinha/ enfrentei fortes bataia...”. Outro recurso percebido é a ocorrência da assonância com a repetição vocálica do fonema /a/ em todo o texto. Essa repetição é enfatizada na palavra “ai, ai, ai”. Portanto não há qualquer atividade voltada para a exploração do “estrato fônico”, tendo em vista que a análise dos versos:

[...] efetua-se em dois níveis: a procura das equivalências posicionais (metro e acentos) e a procura das equivalências sonoras (rima, aliteração, paronomásia, etc.) que constituem as chamadas *figuras de som*. (grifos do autor). (D'ONOFRIO, 2005, p. 9).

Voltado para a análise das rimas que apresentam a repetição do fonema /a/ são identificadas, na primeira estrofe: “espaia/praiacaia”, que continuam rimando com a segunda estrofe: “parentaia/paraguaia/bataia” e com a última estrofe: “navaia/faia/atrapaia”. A única atividade que se pede, é a observação da variação linguística regional, conforme fragmento abaixo:



**Figura 6:** Objetivo para leitura do poema “Cuitelinho” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 32).

As autoras afirmam que para entender a “variedade regional”, o importante é que o poema seja lido, primeiro, “[...] em voz alta, para que se percebam bem as escolhas feitas”. Essas escolhas podem se referir às escolhas semânticas percebidas através de algum léxico, ou, também, podem ser as escolhas sonoras responsáveis pelas rimas que se encontram ao final dos versos ou ao longo do poema.

Em relação à escolha semântica, tomamos como exemplo a palavra “bera” que está presente nos versos da primeira estrofe: “Cheguei na bera do porto/[...]/senta na bera da praia”, mas para cada escolha, ela apresenta sentidos diferenciados. No primeiro verso, ela se refere à proximidade entre o porto e o mar, sugerindo um momento de solidão no qual somente a presença das garças, que ora estão em bandos ora estão sozinhas e essa referência pode aumentar a solidão do eu lírico. No segundo verso, o sentido atribuído à mesma palavra se volta para uma maior proximidade entre as garças e o mar, pelo fato de estarem na areia da praia.

Outro recurso que deveria ser explorado é a experiência estética que se dá a partir do efeito que a leitura do poema pode causar no leitor:

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com [...] seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. (JAUSS, 2001, p. 46):

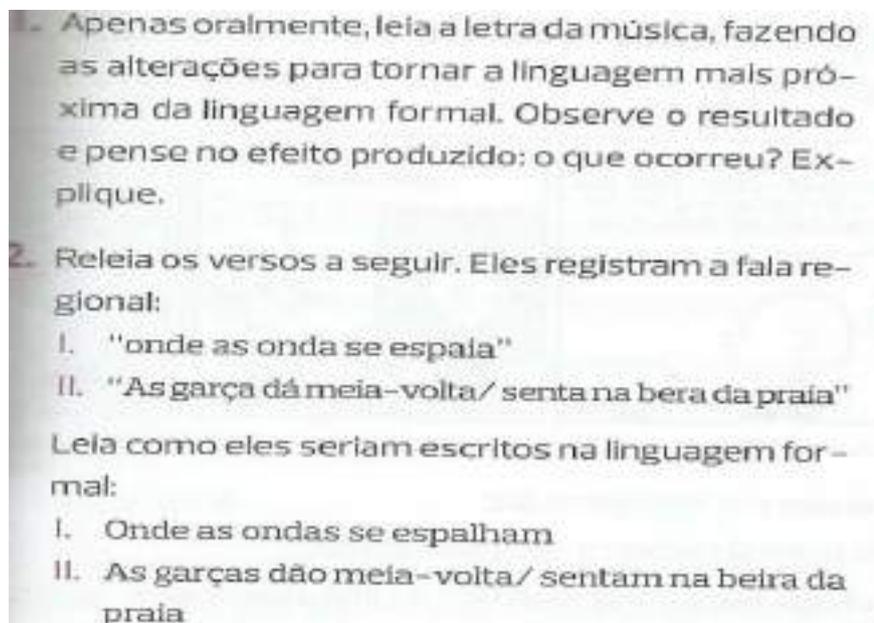
Se houvesse, no LDP, uma proposta de uma atividade que chamasse a atenção do aluno para a escolha das rimas que ocorrem com as palavras terminadas em /aia/, sua fruição compreensiva, do aluno, poderia ser despertada. Porque esse som pode ser atribuído ao tema saudade, abordado no texto, uma vez que quem sente saudade, na maioria das vezes, chora e esse choro pode ser percebido na repetição vocálica /aia/ que faz eco com a repetição ao final de cada estrofe da palavra “ai” e que também pode ser atribuída ao pranto do eu lírico que chora a saudade da sua amada.

Após a orientação da leitura oralizada e da abordagem voltada para a variação regional, o texto é utilizado como pretexto para explorar a pronúncia de algumas palavras. Mas explorar a linguagem utilizada no texto, em sua variação, não permite ao aluno inferir sentido, em relação aos sentimentos do eu lírico, aos elementos ali presentes como garças. Outro elemento que deveria ser utilizado para chamar a atenção do aluno seria a escolha do vocábulo “cuitelinho” ao invés de “beija-flor” ou “colibri”. As variações regionais não ocorrem apenas na forma como se fala, mas também a escolha lexical realizada pelos falantes de determinadas regiões.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 55) sugerem que, em relação à variação regional, seja trabalhada a escuta de textos orais para que o aluno identifique as “[...] formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano.” e do formal/popular que apresenta uma variação menos acentuada. Outra proposta para chamar a atenção do aluno, no poema “Cuitelinho” seria as falhas de concordância presentes em sua construção, como se vê nesse verso “As garça dá [...]”, isso se deve à estilística do autor, devido à liberdade que a

literatura oferece para a construção dos seus textos, com uma linguagem poética de sentido figurado.

A atividade sugerida para trabalhar o poema é a seguinte:



**Figura 7:** Atividade para trabalhar o poema "Cuitelinho" (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 33).

Segundo Rangel (2012, p. 40), "A leitura vinculada ao livro didático – a leitura escolarizada – não promove o resgate das palavras do cotidiano do aluno para que possa constituir-se um leitor crítico [...]". Essa leitura crítica poderia ser explorada através das formas plurais de falar, presentes na linguagem do brasileiro, como mostra o poema "Cuitelinho" e tanto a fala regional como os estratos gráfico, pois, de acordo com D'Onofrio (2005, p. 7), "O primeiro contato que temos com um poema escrito é a visão de sua configuração gráfica."

Outro elemento que deveria ser explorado, na introdução da leitura, é o título do texto. De acordo com D'Onofrio (2005, p. 7), é o título "que engloba espacialmente as demais partes do poema, por estar por cima e numa posição de destaque.", mas, além do título, "é preciso observar a *divisão estrófica*, pois provavelmente, a cada estrofe corresponderá um movimento rítmico e ideológico do poema.". (grifos do autor).

Devido ao fato de algumas informações não estarem presentes no LDP e também pelo fato de as informações, algumas vezes, estarem equivocadas, não se pode desenvolver um planejamento, das aulas de língua portuguesa, atrelado

apenas a esse material. Lins (1977, p. 30) ressalta que “[...] um livro de Português, mesmo que não se destine ao ensino de literatura, também não é um almanaque.”. Os PCN (BRASIL, 1998) defendem que o LD deve ser usado de tal forma que possa permitir, ao aluno, uma leitura madura e consciente, definida como “leitura colaborativa” que seria aquela que possibilita ao sujeito leitor “interrogar o texto” e perceber a diferença entre “realidade e ficção”, assim como identificar “os elementos que veiculem preconceitos” e “recursos persuasivos”. Através da leitura colaborativa, o aluno deve interpretar o “sentido figurado” do texto, fazendo “inferências sobre a intenção do autor” e compreender o texto em sua totalidade. (BRASIL, 1998, p. 72-73).

A forma como o LDP Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013) apresenta o texto literário está atrelado ao modelo criticado por Zilberman (1988b, p. 111) de que “O livro didático concebe o ensino de literatura apoiado no tripé conceito de leitura-texto-exercício.”, mas o poema “Cuitelinho” nem mesmo se insere nesse conceito, pois a única atividade sugerida como exploração do poema é a realização da leitura oralizada. O objetivo dessa atividade é para que o aluno perceba a pronúncia das palavras que estão escritas na variação regional e, em seguida, transcreva o texto para “uma linguagem mais próxima da linguagem formal”. (ZILBERMAN, 1988b, p. 111).

No primeiro capítulo, do LDP Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013), a temática envolve a questão do respeito em relação aos idosos, abordada no texto principal do capítulo, denominado “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof. Nesse texto, muitos elementos poderiam ser explorados a partir da leitura desse texto, entre eles, a exploração da imagem que retrata a família em um momento de refeição.



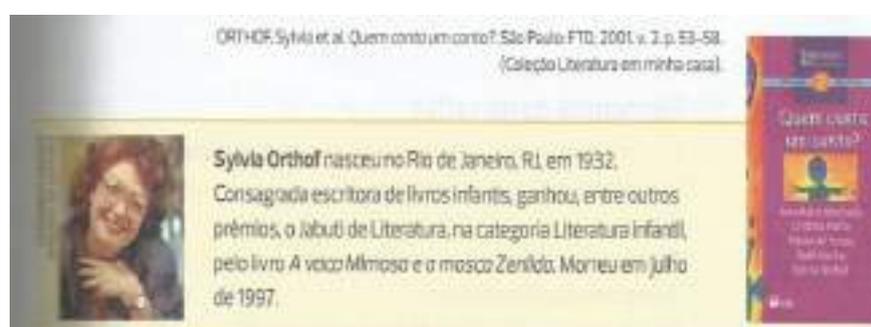
**Figura 8:** Primeira parte do conto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 19).

Nessa imagem, se percebe que todos estão felizes, mas o semblante do bisavô revela um sentimento de tristeza ou solidão.

O levantamento de expectativa em relação à leitura desse texto, trabalhando a sequência didática, foi perguntar, ao aluno, o que deixou o bisavô tão triste? Outro questionamento foi em relação ao título do texto ter sido construído a partir das palavras “bisavô” e “dentadura”.

Apesar de tantas possibilidades para motivar o aluno, no momento de leitura, o que o LDP sugeriu como expectativa de leitura foi o conhecimento prévio do aluno, estruturado da seguinte forma: “Você sabe o que é dentadura?”; “Você conhece alguém que usa dentadura?” e “Você sabe onde as pessoas costumam

guardar a dentadura quando não a estão usando?”. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 18). Esses questionamentos não exigem muito do leitor e não desenvolvem a competência leitora do aluno, tendo em vista que “[...] a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentido que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.” (COSSON, 2014b, p. 36). A apresentação da obra e do seu autor é uma estratégia motivadora que serve para introduzir o primeiro momento de leitura, que é a leitura silenciosa, mas o LDP segue os passos de forma inversa e a sugestão de leitura vem antes de apresentar o autor e a capa do livro onde o texto está inserido:



**Figura 9:** Dados sobre Sylvia Orthof (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 21).

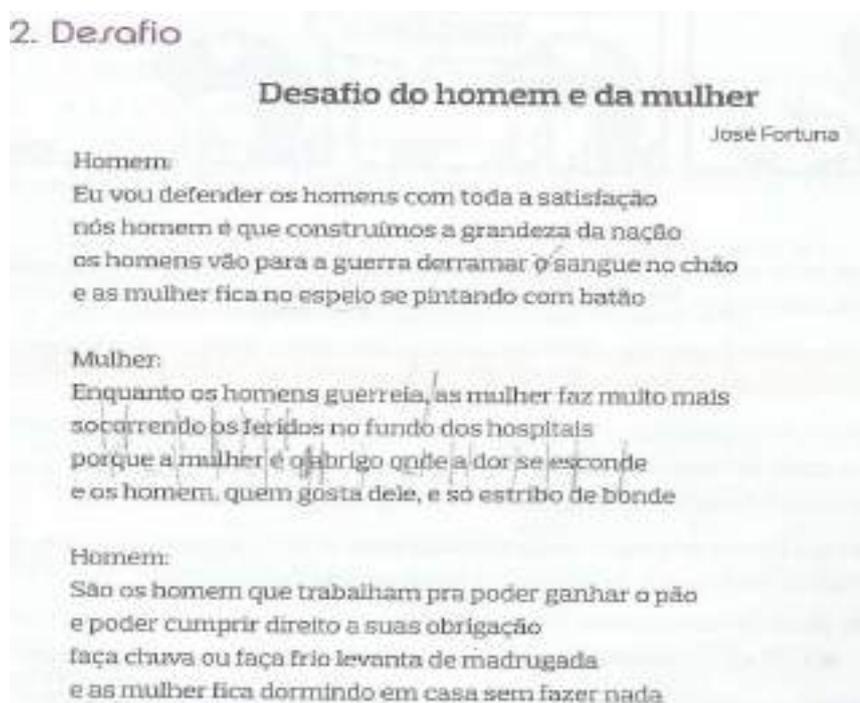
Mostrar a capa do livro, falar do autor e falar um pouco sobre a obra são estratégias que fazem parte da introdução, que é o segundo passo da sequência básica do letramento literário na escola (COSSON, 2014a) e prepara o aluno para a leitura do texto.

Para a atividade de interpretação do texto, Borgatto, Bertin e Marchezi (2013, p. 21) oferecem questões apenas de compreensão que exploram algumas informações a respeito das ações dos personagens, tais como: “Qual era a chateação que as pessoas da família faziam com o bisavô? Como ele reagia?”. Não há questionamentos que envolvam a denúncia contra os maus tratos que os idosos sofrem, nem tampouco em relação ao desrespeito dos familiares mais jovens para com às pessoas mais idosas.

Na seção de conexões com o texto principal, as autoras sugerem, entre outros textos, a leitura do poema “Desafio do homem e da mulher”, de José Fortuna (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28). Com a leitura desse

texto, é possível levantar questões a respeito da igualdade entre os gêneros, mas não há nem sugestão de leitura nem de atividade para ser trabalhada com esse poema.

Embora faça conexão com o texto principal devido à variação linguística regional, esta aparece de forma esporádica, ao longo do texto, porque a escolha linguística predominante é o uso da linguagem culta. Em alguns versos, há a ocorrência de algumas palavras com uma variação informal e que serve como recurso rítmico (para dar musicalidade) ou para não fugir da métrica (quantidade de sílaba poética):



**Figura 10:** Primeira parte do poema “Desafio do homem e da mulher” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28).

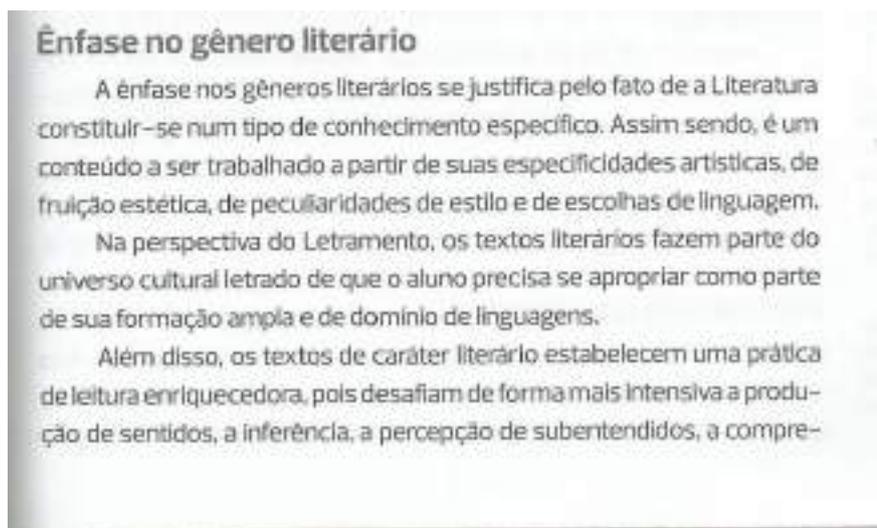
Também não há proposta para se explorar os elementos poéticos do poema que por ser um gênero lírico, se pode perceber, no momento de leitura:

[...] emoção, musicalidade, eliminação do distanciamento entre o eu poético e o objeto cantado. Ao passar da forma somente cantada para a escrita, nesta se conservariam recursos que aproximariam música e palavra: as repetições de estrofes, de ritmos, de versos (refrão), de palavras, de sílabas, de fonemas, responsáveis não só pela criação das rimas, mas de todas as imagens que põem em tensão o som e o sentido das palavras. (SOARES, 2007, p. 24).

Para trabalhar com o texto “Desafio do Homem e da mulher”, a didática é a exploração dos seguintes estratos: gráfico, no qual se percebe que o poema é composto por sete estrofes e cada estrofe é formada por quatro versos, portanto são estrofes em quartetos; fônico, no momento da leitura se percebem as rimas “agudas (ou masculina)”, tendo em vista as palavras rimarem na última sílaba acentuada e pelo fato de as palavras serem oxítonas (D’ONOFRIO, 2005) formam o seguinte esquema: primeira estrofe: “satisfação/ nação/ chão/ batão”; na segunda estrofe percebemos que nos dois primeiros versos há uma rima aguda (ou masculina) com as palavras: “mais/ hospitais”. No terceiro e quarto versos as rimas acontecem nas palavras “esconde/ bonde” e mudam de agudas para “grave (ou feminina)”. Essa definição se deve ao fato de a palavra ser paroxítona (D’ONOFRIO, 2005) que segue, a partir da segunda estrofe, alternando entre a rima masculina e a feminina. Essa construção das rimas se deve ao fato de ser um desafio entre os gêneros: homem e mulher.

De acordo com Cosson (2014a, p. 64), “[...] a interpretação parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.”. Esse percurso analítico é importante para construir as inferências que se voltam para a questão dos gêneros feminino e masculino, que são retratados de forma diferenciada na sociedade e que é denunciada através da escolha rítmica do texto.

Mesmo que, no “Manual do Professor”, Borgatto, Bertin e Marchezi (2013) justifiquem a importância em trabalhar com a literatura, conforme fragmento abaixo:



**Figura 11:** Manual do Professor: ênfase no gênero literário (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 7).

Não há qualquer orientação para trabalhar com atividades no processo do letramento literário, mesmo que o poema “Desafio do Homem e da mulher”, de José Fortuna, faça conexão com o texto principal assim como não há propostas para vivenciar a experiência da leitura literária. Conforme Cosson (2014b, p. 54), “O que distingue a experiência da leitura literária de outras leituras é o modo como o leitor processa o texto.” Interpretar uma denúncia social através de um texto literário não é o mesmo que compreender essa mesma denúncia quando feita através de uma reportagem. Ao ler uma reportagem o leitor não precisa inferir sentido ao texto, porque tudo que tem que ser dito já está dito, enquanto no texto literário, o leitor, vai lhe atribuindo sentido medida que se aproxima de seu desfecho. Para Rojo e Cordeiro (2010, p. 8):

A leitura do texto é ocasião que pode propiciar aprendizado de estratégias variadas a que o leitor recorre e, na produção, são agenciadas estratégias de planejamento, revisão e editoração. O texto ainda se constitui propriamente num objeto de estudo, mas num suporte para o desenvolvimento de estratégias necessárias ao seu processamento.

Mesmo que Zilberman (2003, p. 258) afirme que o LDP “não foge ao modelo geral: compõe-se de fragmentos de livros, que, reunidos, tomam a forma de um livro integral.”, na composição do LDP Projeto *Teláris*, apesar de os textos não se apresentarem fragmentados, faltam propostas de leitura, interpretação,

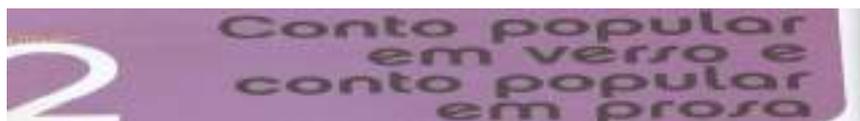
vivência e valorização do texto literário. Mas o LDP não pode ser utilizado como único recurso para trabalhar as obras literárias, tendo em vista que ele é apenas um meio, ou um suporte, destinado a facilitar o trabalho do professor, em sala de aula.

Os textos que compõem o segundo capítulo são definidos como: “Conto popular em verso e conto popular em prosa”. O gênero conto, conforme Soares (2007, p. 54-55), “[...] aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo.”, além disso, esse gênero “[...] delimita fortemente tempo e espaço.”, mas “[...] não devemos confundir o conto literário com o popular, folclórico ou fantástico [...] ainda caracterizados pela oralidade.”. O conto popular é derivado do causo, que é um gênero oral, mas, quando passou para a escrita, recebeu a denominação de conto. Cascudo (2004, p.13) define o conto popular como aquele que “[...] revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.”. Se uma obra narrativa é considerada prosa e um texto em verso é um poema, o gênero textual sugerido, no capítulo dois, é um poema em prosa.

Outra definição para conto é encontrada em Moisés (2006, p. 39) que afirma ser:

[...] uma narrativa unívoca, univalente: constitui uma unidade dramática [...] Caracteriza-se, assim, por conter unidades de ação, tomada esta como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos que participam.

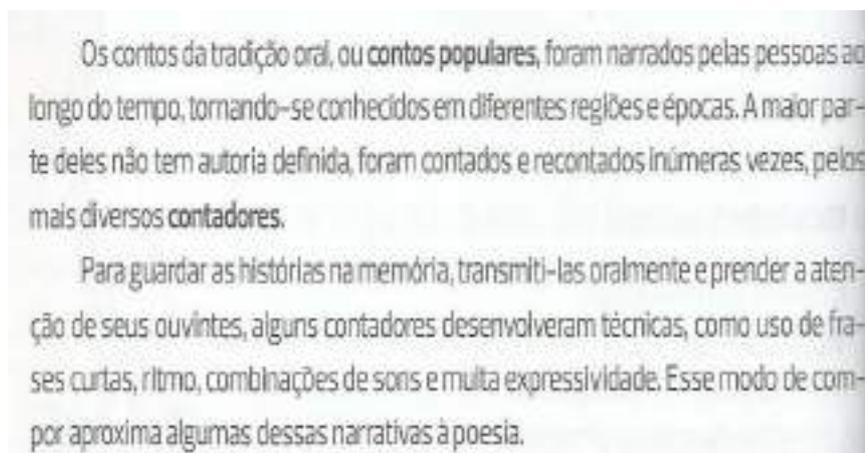
Mesmo que o poema apresente uma sequência narrativa, como os poemas épicos: *A Ilíada* e *A Odisseia*, de Homero (2009), *A Eneida*, de Virgílio (2005), *Os Lusíadas*, de Camões (2014), ele pode apresentar um caráter narrativo, como o poema “Morte e Vida Severina” de João Cabral de Melo Neto (2009) ou “Morte do Leiteiro” de Carlos Drummond de Andrade (1945), mas continua sendo um poema. O que ocorre no capítulo dois é uma intergeneracidade: um poema com a função de conto, conforme fragmento abaixo:



**Figura 12:** Introdução do segundo capítulo (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZIE, 2013, p. 44).

O conto popular<sup>9</sup> em verso, apresentado na introdução, é o poema sugerido para leitura denominado “A panela...”, de Pedro Bandeira (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45). Além desse texto, há também um conto popular em prosa denominado “Por que o morcego só voa de noite”, de Rogério Andrade Barbosa (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 52), mas selecionamos apenas o poema “A panela...”, para análise do *corpus*, uma vez que o tema abordado nos textos não dialogam um com o outro.

Como motivação para a leitura, definimos texto em verso e em prosa, também utilizamos a introdução do capítulo dois, como mostra o fragmento abaixo:



**Figura 13:** Definição de contos populares (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZIE, 2013, p. 44).

Além disso, abordamos a origem da cultura popular, que de acordo com Luyten (2010, p. 20), “[...] se dá em sociedades onde há elite e povo, participando de manifestações comuns como língua, religião, composição étnica, e assim por diante.”. No poema “A panela...”, de Pedro Bandeira, esse elemento religioso,

<sup>9</sup> O conto popular não tem autoria, pois ele surge entre o povo e vai ganhando dimensão através dos tempos. O nome dos autores se refere ao nome de quem fez o registro. Por isso o mesmo conto é publicado por diversas pessoas. O poema “A panela do diabo”, de Pedro Bandeira, exaltando as peripécias de Pedro Malasarte, também foi publicado em prosa.

que se contrapõe ao divino, é o vocábulo “diabo”, tendo em vista o título original ser “A panela do diabo”, mas foi retirado quando apresentado na composição do LDP Projeto Teláris (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013).

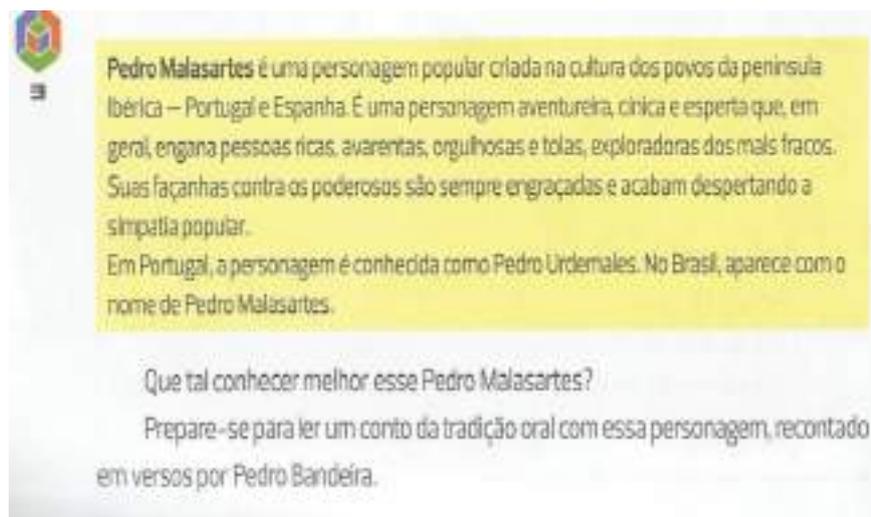
Além da definição do gênero conto popular, há também uma abordagem temática do texto que pode ser utilizada como motivação de leitura. Essa abordagem é feita com a sugestão de leitura de duas estrofes de um cordel, autoria de Expedito Sebastião, nas quais é narrada algumas peripécias de Pedro Malasartes, como veremos a seguir:



**Figura 14:** Texto de introdução de Expedito Sebastião Silva (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 44).

Essa estratégia, de acordo com Cosson (2014a, p. 54), pode ser considerada motivação, porque “[...] consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende da boa motivação.”

Outra motivação sugerida pelas autoras, são informações a respeito de Pedro Malasartes, conforme fragmento abaixo:



**Figura 15:** Informações sobre Pedro Malasartes (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZIE, 2013, p. 44).

Tendo em vista que no sexto ano os alunos ainda não apresentam maturidade em relação ao letramento literário, falar sobre o personagem principal da narrativa, pode facilitar o preenchimento dos possíveis vazios que eles encontrarem no texto. Esses vazios encontrados no texto:

[..] funcionam como um comutador central da interação do texto com o leitor. Onde, os vazios regulam a atividade de representação [...] do leitor, que agora segue as condições postas pelo texto. [...] Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas (ISER, 2001, p. 91).

As informações a respeito de Pedro Malasartes e o fato de os alunos já conhecerem as suas façanhas e as características de suas vítimas, serviu para levantar expectativas em relação ao texto lido. Através das condições postas pelo texto, a inferência que o leitor pode fazer no texto “A panela...”, de Pedro Bandeira, é que Zé Trabuco deve ter ficado bastante irritado, porque pensou que havia enganado os tropeiros, mas ele é quem foi enganado por Pedro Malasartes. Após trocar as mulas e os outros objetos, pela panela de Pedro Malasartes, depois que este foi embora, a panela parou de cozinhar sem fogo e na perspectiva do leitor, Zé Trabuco percebeu que foi enganado, porque a panela não era mágica. Dessa forma, acontece a leitura em sala de aula, com o objetivo de interpretar os sentidos propostos pelo texto. Por isso o PNLD (BRASIL, 2014, 53) exige, como critério de avaliação, que no objetivo de ensino:

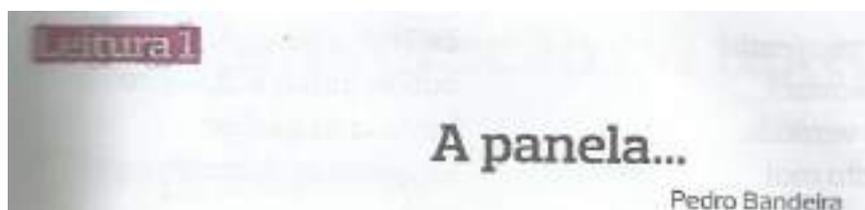
[...] o livro didático contribua com o trabalho do professor no sentido de propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver ativamente as habilidades envolvidas no processo de ensino aprendizagem, e, além disso, buscar a formação dos alunos como cidadãos [...]

O LDP precisa condizer com uma educação de qualidade, para que sejam desenvolvidas, na escola, as habilidades de ensino e aprendizagem que poderão transformar os alunos em verdadeiros cidadãos. Além das falhas encontradas nas propostas para trabalhar a leitura e a interpretação dos textos inseridos nesse material didático, há a dificuldade em administrar um quantitativo de quarenta e cinco alunos, por isso:

[...] A dinâmica dos acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginado: olhares, tons de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista. (BRASIL, 1997, p. 58).

É importante formar uma comunidade leitora, porque compartilhando as leituras e as interpretações textuais, os alunos poderão construir uma visão de si mesmo como igual. Esse sentimento de igualdade lhes dá a certeza de que pertencem a um contexto social que também se iguala à realidade de outros componentes dessa comunidade leitora.

No título do poema, “A panela...”, de Pedro Bandeira, há a supressão de um vocábulo, conforme fragmento abaixo:



**Figura 16:** Poema “A panela...” de Pedro Bandeira (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45).

A reticência é um recurso gráfico que representa uma “Omissão intencional duma coisa que se devia ou podia dizer.”, conforme dicionário Aurélio

(FERREIRA, 2013, p. 664). O título original do poema é “A panela do diabo”, como pode ser visto abaixo:



**Figura 17:** Título completo: “A panela do diabo” (BANDEIRA, 2003, p.41).

O vocábulo “diabo” pode ter sido suprimido por representar, para o contexto da sala de aula, um elemento nocivo ao leitor iniciante, mas ele também está presente na linguagem utilizada pelo aluno, seja em seu cotidiano através da convivência familiar ou dentro da própria escola. Essa palavra é usada, na maioria das vezes, não para atribuir o sentido de maldade, inveja, destruição, feitiçaria ou outro adjetivo, mas para representar apenas uma ofensa. Chamar alguém de “diabo” é um artifício de provocação, pois quando uma pessoa recebe tal denominação ou fica zangada ou se sente triste. A palavra diabo não foi utilizada naquele contexto se referindo a inferno, coisa ruim, exaltação do mal ou do pecado, ela está representando poder, porque é isso que as pessoas pensam quando falam no diabo. Elas acreditam que ele tem o poder de fazer o mal, o poder da inveja, o poder de enganar, o poder de mentir etc. A panela recebe essa denominação, porque ela tem o poder de cozinhar sem fogo.

Esse poema está inserido nas narrativas de autoria individual, e dessa forma o ouvinte necessita criar uma imagem “real” do objeto narrado. Denominar uma panela como sendo “do diabo”, representa, para os ouvintes, uma panela muito poderosa, cheia de artimanhas. Os personagens inseridos na trama de Pedro Malasartes são comerciantes e isso se deve à origem dos ouvintes, uma vez que os contadores de histórias “Eram geralmente críticos e irreverentes e, ao longo dos anos, foram sendo apresentados em feiras e aglomerações humanas.” (LUYTEN, 2010, p. 22). Por isso há a necessidade de as características dos personagens condizerem com o público ouvinte, porque Pedro Malasartes surgiu na cultura do povo, através das contações de histórias. Os contadores de histórias eram pessoas que muitas vezes nem sabiam ler ou escrever, e

permitiram que toda essa riqueza da oralidade perpetuasse até nossos dias. É um texto que, em sua autoria, utiliza elementos do popular, porque nasceu no meio do povo e deixa vir à tona a crença popular. Luyten (2010, p. 23) afirma que:

Essas lendas e contos populares passam geralmente a fazer parte de sistemas educativos oficiais – logicamente, depois de serem tirados muitos elementos considerados nocivos, cruéis ou simplesmente desnecessários à narrativa. Aliás, é o que sempre acontece quando se “oficializam” as coisas inerentes do povo.

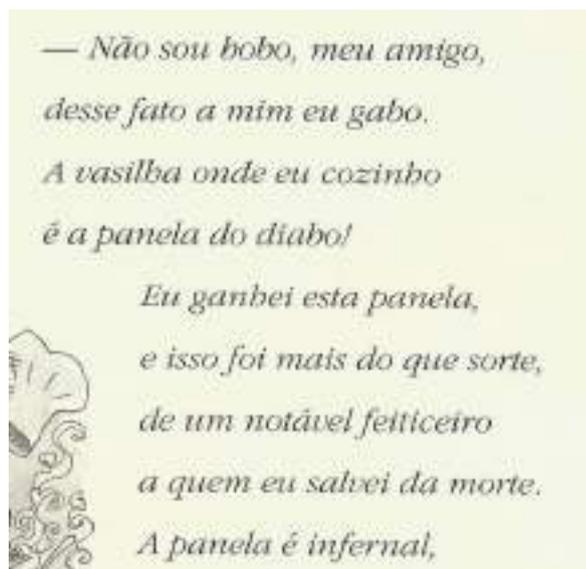
A locução adjetiva “do diabo” foi omitida por se considerar, talvez, uma expressão que se volta para algo nocivo ou cruel. É importante fortalecer a cultura do aluno, através das informações culturais e históricas, enriquecendo, desta forma, o momento de leitura dos textos literários, tendo em vista que a tarefa da escola “[...] além de expandir os procedimentos básicos aprendidos nos ciclos anteriores, explorar principalmente no que se refere ao texto literário, a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto de criação.” (BRASIL, 1998, p. 71).

Além da omissão de um vocábulo, no título, também foram omitidos alguns versos. Abaixo, estão as estrofes V a VII (na coluna à esquerda) e XII XIV (na coluna à direita):



**Figura 18:** Fragmento do poema “A panela...” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45).

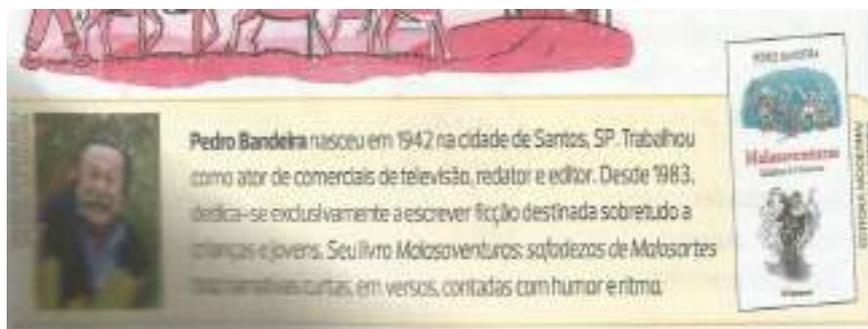
A estrofe XIII apresenta uma quebra em sua sequência que está representada pelas reticências entre os colchetes. Essa composição gráfica representa a omissão do início da estrofe XV com os seguintes versos:



**Figura 19:** Fragmento do poema “A panela do diabo” (BANDEIRA, 2003, p. 44).

Os versos omitidos foram aqueles que apresentam “elementos considerados nocivos” (LUYTEN, 2010), esses elementos são as palavras ‘diabo’ e ‘feiticeiro’.

Na página posterior, após a leitura do poema “A panela...”, se encontram algumas informações a respeito do autor do texto:



**Figura 20:** Dados sobre Pedro Bandeira (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 46).

Essa informação foi utilizada como motivação da leitura do poema, uma vez que apresentar o autor da obra, é uma estratégia para trabalhar o primeiro passo da sequência básica do letramento literário.

Na proposta de interpretação do texto, as autoras exploraram apenas os elementos linguísticos, tais como os recursos gráficos que identificam o discurso direto, representando a fala dos personagens:



**Figura 21:** Interpretação do texto “A panela...” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 47).

A compreensão textual aparece como um subitem da interpretação.

De acordo com o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2013, p. 181), compreender significa “Alcançar com a inteligência; perceber, entender. [...]” enquanto interpretar é “Explicar ou declarar o sentido de (texto, lei, etc). [...]”. (FERREIRA, 2013, p. 435). Portanto, compreender, perceber e interpretar um texto é dar sentido a ele, mas o que o LDP ofereceu como interpretação são algumas perguntas de compreensão sem sugestão para permitir que os alunos percebessem o que está no texto ou preenchessem os vazios ali encontrados, no momento de leitura. De acordo com Iser (2001, p. 91-92), é “Através dos vazios do texto e das negações nele contidas” que “a atividade de constituição decorrente da assimetria entre texto e leitor adquire uma estrutura determinada,

que controla o processo de interação.”. Portanto preencher os vazios do texto faz parte de uma leitura permeada por sentidos que são dados pelo leitor.

A compreensão textual, sugerida no segundo capítulo, são questionamentos a respeito do texto que não exigem uma maturidade leitora, do aluno, uma vez que se pede para que sejam retirados elementos do texto e, em seguida, esses elementos devem ser copiados no caderno. Outra atividade é para que o aluno explique o plano de Malasartes para enganar Zé Trabuco e como prática de oralidade, fazer a releitura da fala dos personagens.

Um dos critérios utilizados pelo PNLD, (BRASIL, 2014, p. 70) para não eliminar o livro didático, em relação ao item leitura, é a exigência de que “As atividades de compreensão e interpretação do texto” apresentem “como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do texto literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura.”. Soares (2004, p. 91) defende que além das habilidades de compreensão e interpretação do texto literário, outras habilidades são despertadas pelo leitor, no momento da leitura, como “[...] interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos [...]”. Portanto, quando uma pessoa está inserida no processo de letramento, além de compreender um texto, ela tanto pode dominar a escrita em suas especificidades como:

[...] orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2004, p. 91).

Esses protocolos de leitura são habilidades que fazem parte do objetivo do ensino de literatura e envolvem a compreensão e a produção textual. Mas se o aluno tiver apenas que realizar atividades preenchendo lacunas ou dando significado a algumas expressões encontradas no texto, o processo de letramento literário não alcançará nenhum objetivo.

Na proposta de oralidade, do segundo capítulo, é apresentado um texto que está voltado para o gênero oral, o cordel. Borgatto, Bertin e Marchezi (2013) sugerem a leitura expressiva do texto e apresentam a seguinte definição:

O ritmo próximo da música e apolado em rimas é muito característico das narrativas populares em versos.

No Brasil, é possível encontrar esse ritmo em um importante gênero discursivo da cultura nordestina: as narrativas em versos da literatura de cordel.

Literatura de cordel são narrativas populares típicas do Nordeste, geralmente impressas em papel-jornal, reunidas em pequenos cadernos e colocadas à venda penduradas em barbante (cordel) nas feiras e nos mercados.

**Figura 22:** Prática de oralidade: leitura expressiva (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 50).

Em relação à origem do cordel, Luyten (2010, p. 39-40) afirma que:

[...] temos no Brasil, aproximadamente, entre 15.000 e 20.000 livrinhos impressos, a que damos o nome generalizado de literatura de cordel. O nome vem de Portugal e Espanha, onde os livretos, antigamente, como já disse, eram expostos em barbante, como roupa no varal.

Embora exista em todo o território nacional, foi no Nordeste que a literatura de cordel se desenvolveu de uma forma excepcional, sobretudo nos últimos cem anos [...].

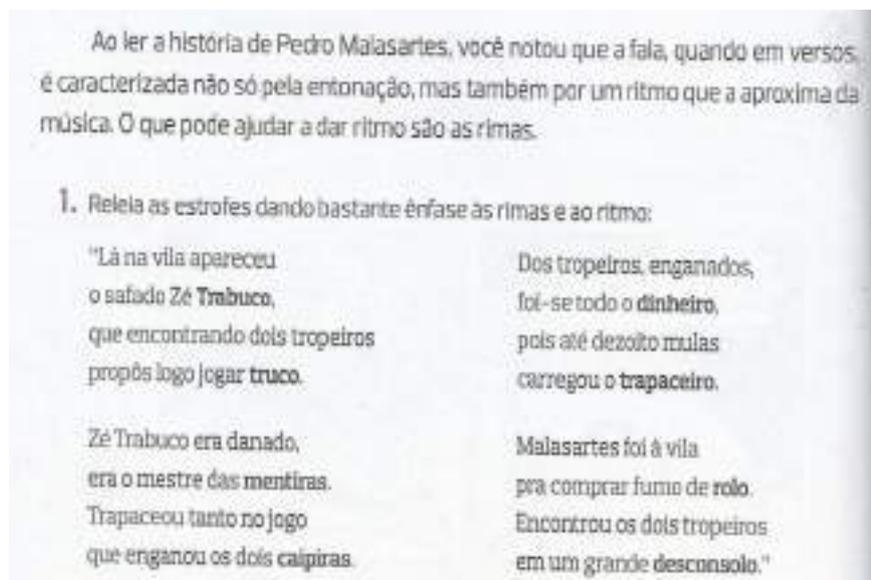
A literatura de cordel já existia na Europa antes de surgir no Brasil, mas foi no Nordeste que ela se desenvolveu. Essa definição foi utilizada como motivação de leitura do texto “A panela...”, de Pedro Bandeira.

O processo de letramento literário em sala de aula deve seguir alguns passos, como: motivar o aluno, introduzir a obra através de algumas estratégias tais como temática, autoria e contextualização com outras obras e iniciar a leitura do texto (COSSON, 2014a). No LDP Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013), os passos seguem a ordem inversa. Primeiro há a sugestão da leitura de outros textos com a mesma temática, em seguida se apresenta o texto a ser lido e depois da leitura estão as informações a respeito da obra. Falar sobre o autor, definir as especificidades do gênero ou sugerir a leitura de outros textos antes de ler o texto principal, são atividades inseridas no segundo passo que é a introdução da leitura:

Chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra. [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. (COSSON, 2014a, p. 57).

Esses são passos despertam o interesse do aluno pelo texto.

A proposta para trabalhar a oralidade deveria estar inserida na interpretação contextualizada poética, como vemos no fragmento abaixo:



**Figura 23:** Leitura expressiva do poema "A panela..." (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, P. 50).

A exploração das rimas e da musicalidade do texto, faz parte de uma atividade na qual o aluno explora, além da tessitura textual, a sua estrutura poética denominada por Cosson (2014a) "interpretação contextualizada poética".

Outra estratégia para trabalhar com os textos sugeridos no LDP foi utilizar o poema de Zé Matraca no intuito de fazer uma interpretação compartilhada. Este tipo de atividade deve ser vivenciada em grupo, porque "o objetivo é levar a um aprofundamento compartilhado da leitura.". (COSSON, 2014a, p. 91). Nesse compartilhamento se torna mais fácil para o aluno expressar as suas considerações em relação ao texto, tendo em vista a interpretação de outros alunos facilitarem a sua compreensão a respeito do texto lido.

2. Vamos ler um trecho de uma narrativa de cordel. Depois de ler em voz baixa, prepare-se para ler em voz alta. Treine a leitura bem ritmada. Aguarde sua vez de ler.

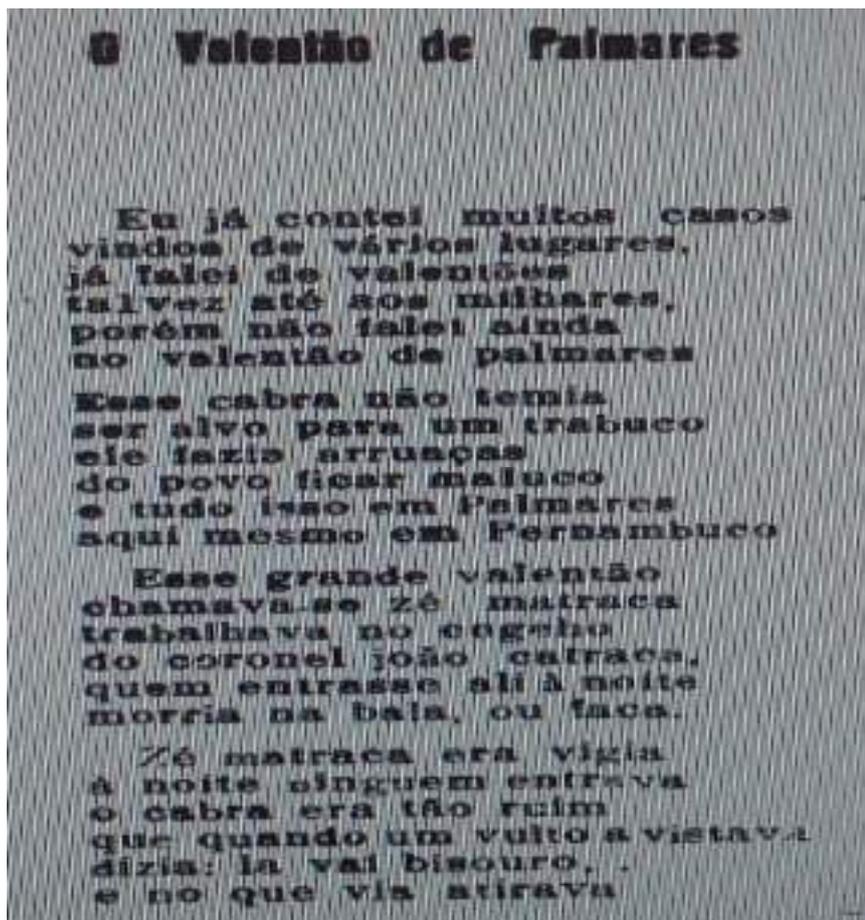
### Zé Matraca, o valentão de Palmares

João José da Silva

<p>Eu já contei muitos casos vindos de vários lugares, já falei de valentões talvez até aos milhares, porém não falei ainda no valentão de Palmares</p> <p>Esse cabra não temia ser alvo para um trabuco ele fazia arruaças do povo ficar maluco e tudo isso em Palmares aqui mesmo em Pernambuco.</p>	<p>Zé Matraca era vigia à noite ninguém entrava. o cabra era tão ruim que quando um vulto avistava dizia: lá vai bisouro, e no que via atirava. [...]</p> <p style="text-align: right;">SILVA, João José da. Zé Matraca, o valentão de Palmares. 100 cordéis históricos segundo o ABLC. Rio de Janeiro: ABLC, 2008, p. 477.</p>
--	---

**Figura 24:** Poema Zé Matraca, o valentão de Palmares de João José da Silva (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 51).

Ao comparar esse texto com o texto original se percebe a omissão da terceira estrofe, como pode ser visto abaixo:



**Figura 25:** Cordel “Zé Matraca: O Valentão de Palmares” (SILVA, s/d, p. 3).

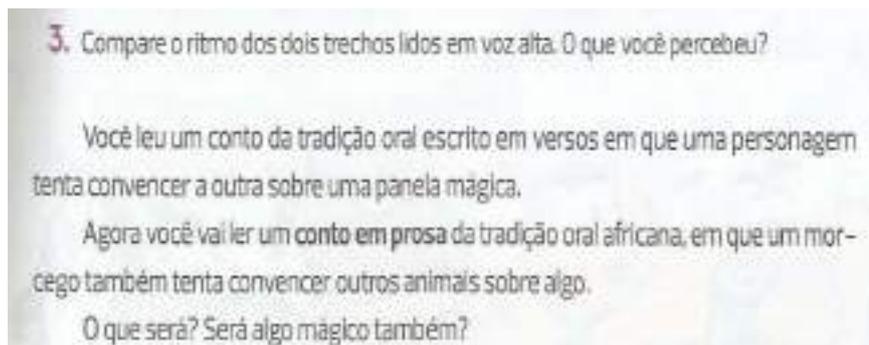
Devido a essas falhas, se torna importante levar para a sala de aula a obra original. Essa poderia ter sido uma estratégia de introdução da leitura do texto que através da comparação entre o texto original e o que está no LDP, tais como, a capa original do folheto no qual o poema está inserido, conforme exposto abaixo:.



Figura 26: Capa do cordel “Zé Matraca: o valentão de Palmares.”.

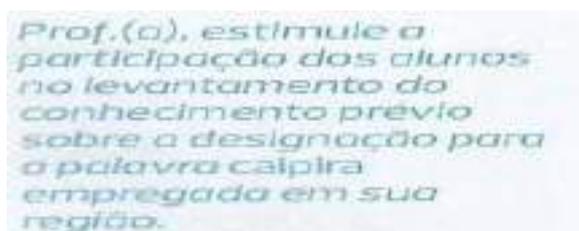
Apesar das falhas apresentadas em relação à omissão de elementos constitutivos do texto literário, sugeridos para os momentos de leitura e também da organização dos passos para trabalhar o letramento literário em sala de aula, no LDP, “[...] se o professor está comprometido com uma proposta transformadora de educação, ele encontra no material literário o recurso mais favorável à consecução de seus objetivos.”. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 18).

Além da sugestão de leitura do poema de Zé Matraca, há também uma proposta de atividade para comparar o ritmo entre os textos:



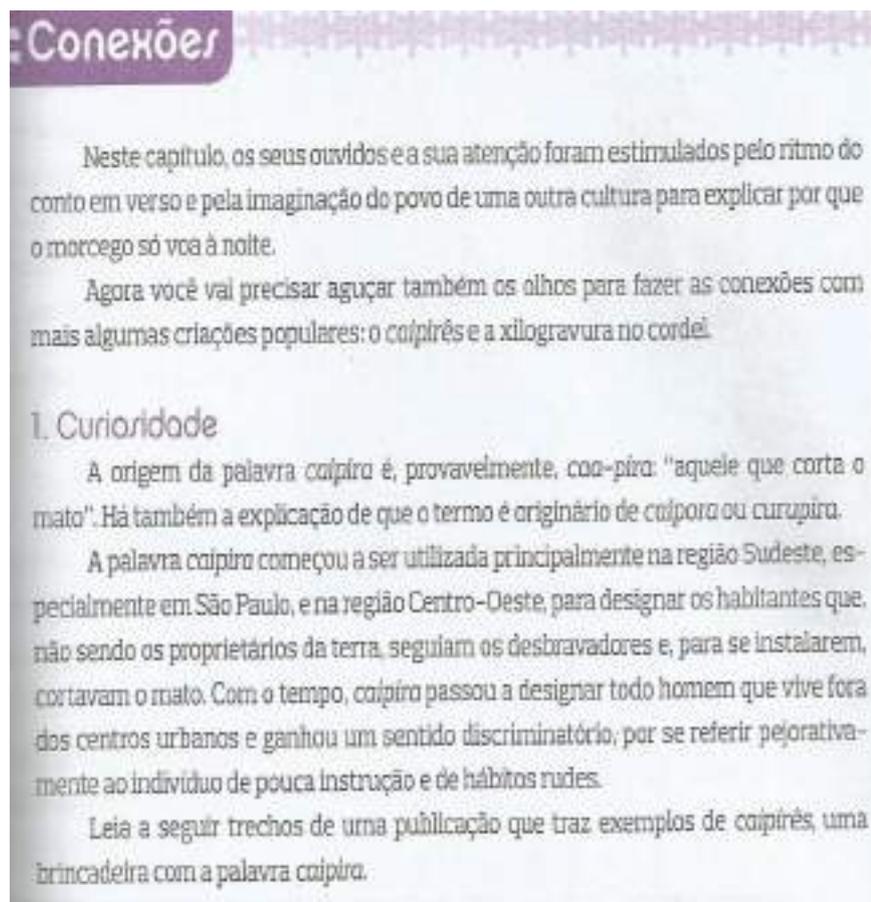
**Figura 27:** Atividade complementar do texto “A panela...” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 51).

Essa orientação deveria antecipar a leitura dos textos, porque faz parte da motivação de leitura, que é o primeiro passo do letramento literário na escola, Mas o que deveria ser uma motivação está sugerido como conclusão, porque vem depois da leitura do texto, como pode ser visto abaixo:



**Figura 28:** Orientação do Manual do Professor (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 57).

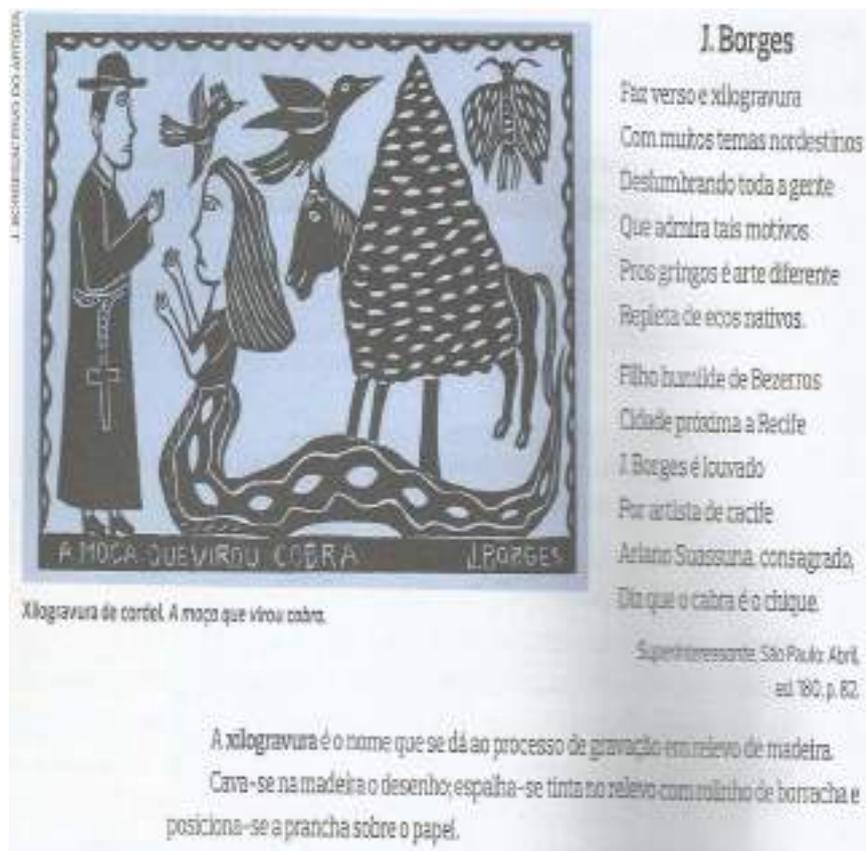
O levantamento das suposições a respeito do tema abordado no texto e dos conhecimentos prévios a respeito de alguma palavra, de como deve ser o personagem central, entre outros (COSSON, 2014b), são apresentados no LDP após a leitura do texto, na seção que faz conexão com o texto principal:



**Figura 29:** Conexões com o texto “A panela...” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 57).

O que se percebe é a valorização da cultura do Sudeste e Centro-Oeste, embora o Nordeste também seja uma região na qual ocorre a manifestação cultural literária do cordel. O termo *caipira* serve para designar, conforme o dicionário Aurélio, “Habitante do campo ou da roça” (FERREIRA, 2013, p. 126).

Há também outros elementos que fazem conexão com o texto principal, tais como a capa de um cordel de J. Borges e algumas informações a respeito do cordelista:



**Figura 30:** Informações sobre J. Borges e xilogravuras (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 58).

De acordo com Cosson (2014a, p. 61), uma boa introdução acontece com uma seleção “criteriosa dos elementos que serão explorados”. Partir dessa seleção é dar “ênfase em determinados aspectos dos paratextos”, mas é necessário, nesse momento, “deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra” e a partir daí se dá início à leitura do texto, porém o aluno já sabe quais as particularidades daquele texto, a sua importância, o seu papel cultural na sociedade, entre outros. Seria apresentando os textos como motivação e introdução de leitura e não como conclusão de leitura dos textos principais da unidade que as seções de conexão do LDP Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013) deveriam ter sido organizadas.

#### 4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo em vista o envolvimento no estudo do processo de letramento literário através da aplicabilidade de uma proposta didática, através da leitura dos textos sugeridos no livro didático.

Desenvolvemos uma proposta didática a partir dos pressupostos teórico/metodológicos de Cosson (2014a) que abrangem a leitura e a interpretação dos textos literários. Após concluir o processo de leitura, analisamos o avanço em relação ao letramento literário através da coleta dos registros de interpretação dos textos lidos.

Como universo para aplicação da pesquisa, selecionamos uma escola que funciona de forma semi-integral, abrangendo uma comunidade escolar dividida entre as modalidades do ensino fundamental e médio – Escola Ministro Jarbas Passarinho. Ela está localizada no município de Camaragibe e um terço dos alunos matriculados é proveniente de entidades privadas.

Selecionamos uma turma do sexto ano, formada por um quantitativo de 45 (quarenta e cinco) alunos, para aplicar a proposta didática. O critério para escolha da turma se deu levando em consideração o horário da tarde, pois a professora, que ministra aulas de língua portuguesa, nessa turma, já desenvolve projetos de leitura com seus alunos. Portanto não identificamos qualquer dificuldade em relação às práticas de leitura, porque os alunos já possuem alguns conhecimentos em relação ao texto literário. Outro ponto importante para nossa escolha foi o reconhecimento de que apesar de já haver um projeto de leitura desenvolvido por essa professora, ele não está fundamentado nas estratégias de letramento literário (COSSON, 2014a), mas apenas no letramento social (SOARES, 2014).

Para elaboração da sequência didática, utilizamos os textos literários que estão no livro didático Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013). Do primeiro capítulo, selecionamos um texto em prosa e outro em verso e do segundo capítulo, selecionamos um texto em verso que é derivado de uma prosa. Em seguida, selecionamos algumas expectativas de aprendizagem que estão inseridas no Currículo de Português para o Ensino Fundamental e que se voltam

para o eixo Letramento Literário (PERNAMBUCO, 2012). A aplicabilidade da sequência didática aconteceu em três momentos. Para cada momento, determinamos dois encontros semanais, que totalizaram quatro horas/aula e foram vivenciados com a leitura e a interpretação do texto.

No primeiro encontro, que ocupou duas horas/aula, aplicamos as etapas de leitura. A leitura dos textos foi orientada de forma silenciosa e em jogral. No segundo encontro, também ocupando duas horas/aula, realizamos a interpretação coletiva e em seguida de forma individual. A interpretação foi feita com o registro desta para análise do processo de letramento literário. Nesse encontro, trabalhamos o texto principal do primeiro capítulo: “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 19). Como motivação, utilizamos a definição do gênero conto popular, que já está na introdução do capítulo do LD e fizemos uma abordagem em relação à questão de quem tem bisavô e como ele é tratado pela família. Na introdução da leitura, analisamos as imagens sugeridas como ilustração do conto e levantamos algumas expectativas em relação ao título. A interpretação foi feita de acordo com a teoria da estética da recepção.

Para o segundo momento, selecionamos um poema que faz conexão com o texto principal: “Desafio do Homem e da mulher”, de José Fortuna (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28). A motivação, para leitura do texto, aconteceu a partir da definição do gênero selecionado. Como introdução de leitura, analisamos as imagens sugeridas na ilustração do poema, levantamos expectativas em relação ao título e abordamos a questão da igualdade entre homens e mulheres, em relação às oportunidades de emprego e ao preconceito comportamental. A leitura foi orientada, de forma individual e em jogral e, para interpretar o texto, seguimos as orientações de Cosson (2014a) e sugerimos a interpretação contextualizada poética que explora a compreensão dos elementos poéticos tais como os recursos sonoros, a temática textual e a linguagem figurada.

No terceiro momento, selecionamos o texto do segundo capítulo: “A panela...”, de Pedro Bandeira (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2013, p. 45) e como motivação, definimos as narrativas em verso e em prosa e lemos duas estrofes de um cordel (p. 44). Essas estrofes retratam a proezas de Pedro

Malasartes, autoria de Expedito Sebastião da Silva. Lemos também um texto, em prosa, de Sergio Ricardo: “Histórias de Pedro Malasarte: como Malasarte cozinha sem fogo”. Como introdução da leitura, analisamos as imagens sugeridas na ilustração do poema e também levantamos expectativas em relação às reticências presentes no título do poema. Em seguida, lemos as informações a respeito do autor do texto e orientamos a leitura individual e em jogral. A interpretação se voltou para o conceito “Contexto-Leitor”, dado por Cosson (2014b), em relação à experiência do leitor ou de alguma pessoa que está inserida em seu ambiente familiar. Solicitamos o registro de uma narrativa oral, feita por algum membro da família ou da comunidade à qual o aluno pertence.

A análise das produções textuais, dos alunos, está voltada para a recepção do texto literário assim como de que forma aconteceu a *catarse* entre o aluno (leitor) e o texto. *Catarse* é “[...] aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à liberdade de sua psique.” (JAUSS, 2001, p. 80). Nessa análise, investigamos de que forma o aluno compreendeu o texto literário e se ele conseguiu inferir sentidos à sua leitura.

O objetivo desta etapa não é fazer correções ortográficas – embora haja muitas ocorrências de desvios na escrita – nosso objeto de investigação é apenas analisar os resultados, partindo dos princípios do letramento literário: ler, interpretar e compartilhar de forma significativa o texto de literatura.

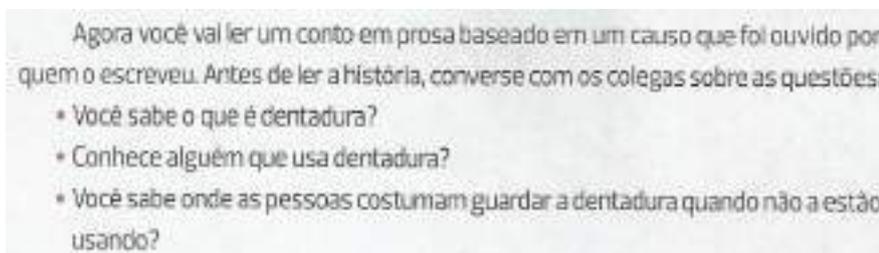
A sequência didática foi vivenciada no segundo e terceiro bimestre.

## 5. LETRAMENTO LITERÁRIO: PROPONDO E VIVENCIANDO O PROCESSO EM SALA DE AULA

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise dos registros das interpretações feitas pelos alunos, após aplicação da sequência didática vivenciada no processo de letramento literário.

As expectativas temáticas, que servem para facilitar tanto a leitura quanto a interpretação do texto, no processo do letramento literário, foram realizadas utilizando os textos inseridos na seção de conexão. Esses textos foram utilizados para motivação e introdução da leitura.

O primeiro texto selecionado, para aplicar a sequência didática, foi “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof, inserido no primeiro capítulo do livro Projeto *Teláris* (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013). Como estratégia de motivação levantamos um debate em relação ao contexto familiar e aos valores sociais que envolvem o tratamento ao idoso, uma vez que o LDP introduziu o texto de forma vaga, como pode ser visto abaixo:



Agora você vai ler um conto em prosa baseado em um caso 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?

**Figura 31:** Introdução da leitura do texto “O bisavô e a dentadura” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 18).

A motivação da leitura, de acordo com Cosson (2014a, p. 56) “[...] prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. [...] a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.”. Para não silenciar o leitor, na análise do texto, abordamos vários elementos voltados para a prevenção da saúde bucal: por que as pessoas de gerações passadas usam dentaduras? Será que atualmente há tantas pessoas que usam dentaduras quanto as que pertencem à geração do bisavô? Outros elementos abordados se voltaram para a questão das boas maneiras: é correto conversar enquanto se faz a refeição? Também exploramos o

tema em relação à higiene bucal, abordando alguns elementos de conscientização quanto à manutenção de uma dentadura e a higienização dos recipientes nos quais elas devem ser mantidas, quando não estiverem sendo usadas.

No planejamento da sequência didática, utilizamos as orientações metodológicas do *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a), disponibilizadas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco – SEE/PE – para o planejamento das aulas de língua portuguesa. Essas orientações abrangem quatro eixos: oralidade, leitura, letramento literário e escrita. Para cada eixo, são sugeridas propostas de conteúdos e expectativas de aprendizagem. Portanto selecionamos as expectativas que mais se aproximaram das sugestões que o LDP apresenta. Essas expectativas não seguem a ordem dos bimestres, e mesmo que tenhamos utilizado os textos inseridos no primeiro capítulo do LDP, as que mais se aproximaram do objetivo da aula de literatura foram aquelas sugeridas para trabalhar no terceiro bimestre que é a seguinte “Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos, comentando-as.” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 15).

Essa interação com as narrativas ouvidas pode ser em relação aos comentários, feitos pelos alunos, a respeito dos textos lidos. O dicionário Aurélio (FERREIRA, 2013, p. 178) oferece três significados para o verbo comentar. Primeiro, como verbo transitivo direto, significa “Fazer comentário(s) sobre.”; “Conversar acerca de.” e “Criticar, analisar.”. Portanto, além dos comentários feitos a respeito da obra literária lida, esperávamos que o aluno pudesse interpretá-la e que lhe fossem atribuído sentidos, mas que estes sentidos fossem contextualizados, de acordo com o mundo do leitor.

O primeiro texto analisado foi “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof, conforme fragmento abaixo:



**Figura 32:** Texto principal do primeiro capítulo (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 19).

A orientação de leitura do texto foi feita por etapas. A primeira etapa consiste “[...] nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito.” (COSSON, 2014a, p. 40-41), por isso, além dos questionamentos que já constavam na atividade do livro didático, fizemos o levantamento de expectativas em relação à imagem que ilustra o texto. Essa imagem apresenta todos os membros da família, em um momento de refeição. Todos estão descontraídos, sorrindo, demonstrando felicidade, mas o bisavô apresenta um aspecto solitário e triste. Há várias formas de ler, que acontecem de modos diferentes e devem seguir alguns protocolos de leitura, através dos quais, o leitor infere sentido às imagens e realiza uma leitura não verbal antes de iniciar a leitura verbal.

A imagem, abaixo, introduz a leitura do texto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof:



**Figura 33:** Imagem da primeira parte do texto (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 19).

Ao dialogar com todas as possibilidades que as ilustrações textuais oferecem, percebemos que “[...] a narrativa constitui uma das mais valiosas formas de comunicação do homem.” e que isso acontece porque “[...] ela está em tudo e em toda parte como transfiguração do real.”. (CAVALCANTI, 2002, p. 21). Essa transfiguração do real para a obra literária permite que aquilo que não percebemos no dia a dia, encontramos na leitura do texto literário. Dessa forma o texto vai ganhando sentido, através de um paralelo construído entre o contexto da narrativa e o nosso próprio contexto.

Na introdução da leitura desse texto, levantamos vários elementos voltados para os comportamentos sociais e entre eles os costumes que algumas famílias preservam tais como fazer a refeição reunida, a forma de tratar as pessoas idosas e também a cultura regional representada na fala dos personagens que aproxima o leitor de outras culturas, entre elas, a cultura culinária da região, como pode ser visto abaixo:

A família era enorme e comia reunida, em volta da toalha bordada: pai, mãe, avô, avó, filhos, netos, sobrinhos, afilhados, a comadre que ficou viúva, a solteirona que era irmã da vó da Mariquinha... e o bisavô Arquimedes. O bisavô Arquimedes usava dentadura.

Naturalmente, cada integrante tinha à sua frente o seu saboroso prato de tutu, couve, tofresmo, feijão-tropeiro, carminha de porco, linguiça, etc. e tal. E todos mastigavam e repetiam porque a fartura, ali, em Montes Claros, naquele tempo, era um espanto, de tanta! E cada um, evidentemente, tinha o seu copo. Pois os copos e o bisavô Arquimedes, diariamente, sofriam a seguinte brincadeira:

– Toninho, ocê vai beber desse copo aí, na sua frente? Olha que o bisavô deixou a dentadura dele de molho, bem no seu copo, Toninho, na noite passada!

– Num foi no meu, não: foi no copo da Maroca! O bisavô deixou a dentadura dentro do copo da Maroquinha!

– Ô gente, num brinca assim que eu fico cum nojo, uai!

O velho bisavô Arquimedes ouvia, sorria, mostrando a dentadura.

**Figura 34:** Primeira parte do texto (BORGATTO, BERTIN E MARCHEZI, 2013, p. 19).

No momento da leitura silenciosa, foi necessário fazer um intervalo de leitura para que os alunos inferissem sentido à última fala do narrador em relação ao bisavô “sorria, mostrando a dentadura.”, para que fosse percebida a intenção do autor, nessa construção do enredo. Algumas pessoas idosas que usam dentadura, mostram os dentes e a gengiva quando abrem a boca, portanto, se na imagem o bisavô está demonstrando tristeza, ele não estava sorrindo.

De acordo com Cavalcanti (2002, p. 44), quando o processo do letramento literário é bem trabalhado, ele pode:

[...] possibilitar a construção de sujeitos mais sensíveis, leitores de si e do outro, sendo, portanto, capazes de ressignificar sua

realidade e produzir novas complexidades, emergindo com uma nova visão, cada vez que for provocado no seu universo simbólico.

Essa sensibilidade é desenvolvida através da ressignificação do que está posto no próprio texto.

Para que pudéssemos provocar com mais intensidade essa forma de perceber o contexto do texto, solicitamos que os alunos realizassem uma leitura dramatizada. Porque essa forma de compartilhar a leitura do texto, permite que todos participem e vivenciem o texto, através da fala dos personagens ou do narrador.

Às vezes “a apresentação de uma situação [...] é transformada por um fato causador de tensão.” (CAVALCANTI, 2014, p. 64). No início da história, houve uma situação que causou tensão, nos personagens. Essa situação foi a perspectiva de que a dentadura do bisavô ficou guardada, durante a noite, dentro de um dos copos nos quais todos bebem água. À medida que vão surgindo novos fatos, a história vai se modificando “até que um acontecimento específico conduza ao desfecho.” (CAVALCANTI, 2014, p. 64). Esse acontecimento foi o bisavô aparecer sem a dentadura, permanecendo assim por alguns dias:

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:

– Vocês 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.

– 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!

A família insistiu, pediu perdão, mas o bisavô botou fim à conversa, dizendo:

– Vocês num insistam. Resolvi e tá resolvido. O dia que eu deixar de resolver, boto a dentadura outra vez!

**Figura 35:** Décimo segundo parágrafo do texto (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 20).

O comportamento do bisavô, causou nos personagens, uma mudança de atitude em relação às brincadeiras que os familiares tiravam, no momento das refeições. E o que surpreendeu toda a família foi a revelação feita pelo bisavô:

Depois da sobremesa, boca pedindo água depois de tanto doce caseiro, o velho Arquimedes disse:

- Vocês tão bebendo tanta água, sem nojo...
- Bisavô, era brincadeira!
- Eu também fiz uma brincadeira: durante todo esse tempo que fiquei sangrando, minha dentadura ficou de molho, dentro do filtro!

**ra 36:** Últimos parágrafos do texto (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 20).

A expectativa dos alunos, diante desse desfecho, foi totalmente modificada, mas foi esse estranhamento que favoreceu uma boa aprendizagem e apreensão da leitura literária.

A aprendizagem escolar engloba vários fatores, seja o domínio da língua, em sua estrutura, ou as competências de compreensão e interpretação de leitura. Ao interpretar um texto, partimos “[...] do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido” (COSSON, 2014a, p. 64). O compartilhamento desses sentidos acontece com o diálogo entre o texto e a comunidade leitora, possibilitando a apreensão daquilo que não foi alcançado por alguns membros a partir da compreensão de outros.

A interpretação do texto foi realizada em dois momentos: de forma compartilhada e individual. Na interpretação compartilhada, os alunos participaram de um jogo no qual eles puderam partilhar suas ideias com liberdade, sem responder perguntas ou dar informações sobre o texto. O objetivo dessa etapa foi identificar se havia dificuldades, ainda, por parte de alguns alunos, na compreensão textual. A interpretação individual foi feita com o registro de um parágrafo no qual o aluno relatou o que mais chamou a sua atenção, no enredo textual, e justificou o porquê dessa escolha.

Nessa forma de interpretar, pudemos analisar como aconteceu a recepção do texto, pelo aluno, porque “[...] esse encontro, por mais que tenha sido mediado pelo trabalho de motivação, introdução e leitura, precisa de liberdade e individualidade para se efetivar plenamente” (COSSON, 2014a, p. 85). A individualidade de cada aluno foi respeitada, pois cada um tem a sua forma própria de interpretar o texto lido e o registro dessa interpretação foi muito importante, porque possibilitou que o aluno repensasse e revisasse “[...] seus

pressupostos anteriores.”, pois dessa forma “[...] as primeiras impressões de leitura ganham densidade e o letramento literário se efetiva” (COSSON, 2014a, p. 105).

As orientações, para interpretação do texto, se fundamentaram nas expectativas de aprendizagem do Currículo de Português para o Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2012a, p. 12) que pede para o aluno “Identificar/analisar imagens poéticas que contribuem para a construção de sentidos no texto.” e “Interagir com narrativas lidas, comentando-as (PERNAMBUCO, 2012a, p. 9), inseridas no eixo de letramento literário.

Os registros selecionados para análise, foram aqueles que mais se aproximaram de uma interpretação textual com atribuição de sentidos. Alguns alunos não conseguiram compreender os sentidos do texto e extraíram fragmentos da narrativa. Isso mostrou como o processo do letramento literário estava avançando, ainda, de forma lenta, uma vez que foi o primeiro momento vivenciado em sala de aula. Os textos foram identificados pela sequência numérica, de acordo com a lista de chamada, para identificar o aluno, ficando resguardado o nome de cada componente, ali inserido. Com esses registros, percebemos que as discussões realizadas, após o segundo momento de leitura, de forma oralizada, facilitou o processo da interpretação compartilhada.

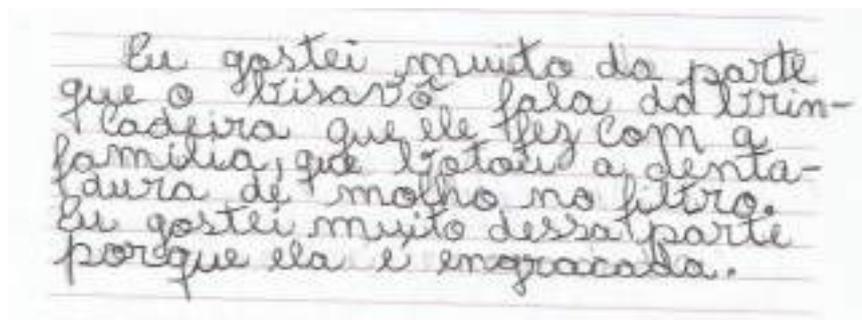
No registro abaixo, a aluna 04 afirmou que as brincadeiras de desrespeito sofridas pelo bisavô no momento das refeições não ficaram impunes, porque ele se vingou:

A minha melhor parte foi a do último parágrafo  
 (por que) foi bastante engraçado e nojentos e parece tipo um porco e tipo que uma besteira para mim isso foi uma coisa que era para não aprender que um dia não vai ser uma vingança e nunca vai ter um bisavô que não queira a parte mais alta no final não queria a parte

**Figura 37:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 04.

Essa interpretação foi o resultado de uma leitura voltada para o emocional, pois quando ela afirmou que “foi bastante engraçado e nojentos” (sic), abordou os

fatores que fazem parte do emocional. De acordo com Martins (1989, p. 48), a leitura emocional “[...] lida com os sentimentos, o que necessariamente implicaria falta de objetividade, subjetivismo.” Esse tipo de leitura permeia o “terreno das emoções” e por isso “[...] as coisas ficam ininteligíveis, escapam ao controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente.” (MARTINS, 1989, p. 48). No registro abaixo, o aluno também explorou o emocional:



**Figura 38:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 03.

Essas interpretações foram inseridas em um tipo de leitura, que de acordo com Cosson (2014b, p. 48-49), se realiza quando este momento “[...] consiste em toda reflexão que se faz do processo de leitura no próprio momento da leitura.”. Quando o aluno Refletiu a respeito do que leu, questionou e inferiu sentido, realizou uma leitura de aprendizagem. Se na interpretação dos textos, os alunos além de acharem engraçado o fato de o bisavô fazer brincadeiras também percebessem que essa atitude foi um “basta, não aguento mais, tenho que reagir”, teriam realizado uma leitura de aprendizagem.

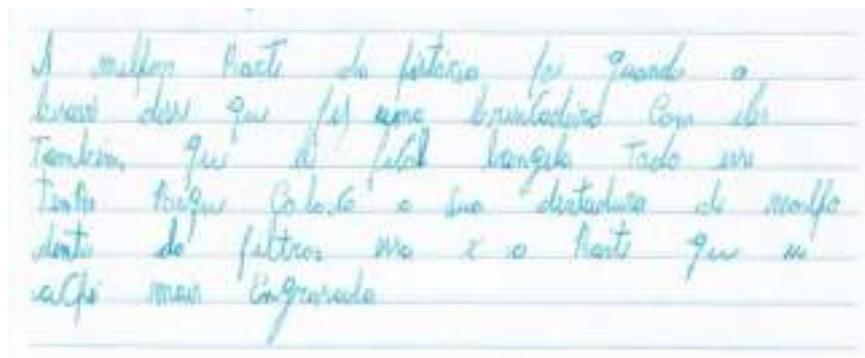
Também, no registro abaixo, a aluna se voltou para o emocional:

A melhor parte foi a parte que o Bisavô tá brincando com a família por que estavam fazendo água bencoadura ele fez a dentadura feita nos dentes, aí ele passou um tempo sem usar a dentadura aí passou muitos dias sem usar ela, aí teve um dia que ele voltou a usar a dentadura estavam todos com a mesa, aí todos começaram a rir dele, depois ele ficou sentindo falta da dentadura, depois ele foi e colocou a dentadura dele dentro do filtro, e depois Bebendo água sem saber aí o Bisavô perguntou a eles: Vocês estão bebendo água sem saber. Todos falaram não um deles falou não porque não foi a mesma da qual brincadeira aí o Bisavô falou: se também fez uma brincadeira com você durante todo esse tempo disse a dentadura dentro do filtro.

**Figura 39:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 06.

Para essa aluna, houve apenas a percepção de que aconteceu uma brincadeira entre o bisavô e os membros da família, no momento da refeição, mas ela não demonstrou aprofundamento na temática do texto que aborda a falta de respeito sofrida pelo bisavô. Ainda há imaturidade nesse processo de interpretação, mas esse resultado se deu devido à forma como os textos foram apresentados no LDP. O PNLD (BRASIL, 2014, p. 69) afirma, nos critérios eliminatórios, voltados para o eixo de leitura, em relação à natureza do material textual, que o “desenvolvimento da proficiência em leitura” se constitui na medida em que os textos presentes no livro didático propiciarem aos seus leitores “[...] a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada.”. Por isso não esperávamos apenas que o aluno achasse engraçado o fato de o bisavô revidar as brincadeiras sofridas, mas que, além disso, ele desse sentido à atitude do bisavô, justificando os motivos que o fizeram agir dessa forma.

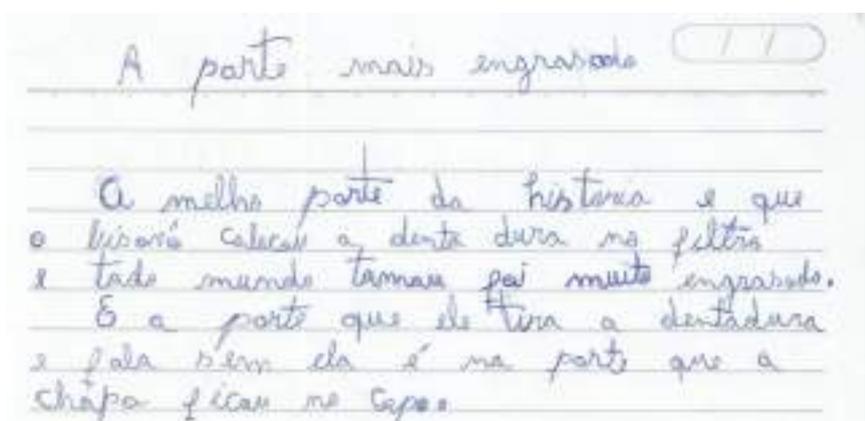
Os registros abaixo, apresentaram essa mesma interpretação, voltada para o emocional:



**Figura 40:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 14.

A aluna 14 compreendeu que o personagem pregou uma peça nos familiares, colocando sua dentadura dentro do filtro de água, porque, dessa forma, independentemente do copo no qual a dentadura foi guardada, todos tomariam a água do filtro. Para ela, a melhor forma que o bisavô encontrou para revidar as brincadeiras, foi deixando a dentadura guardada dentro do filtro de água.

Na figura 41, mesmo compreendendo que a dentadura foi colocada dentro do filtro de água, e não dentro de um dos copos, o aluno não conseguiu diferenciar uma ação da outra:

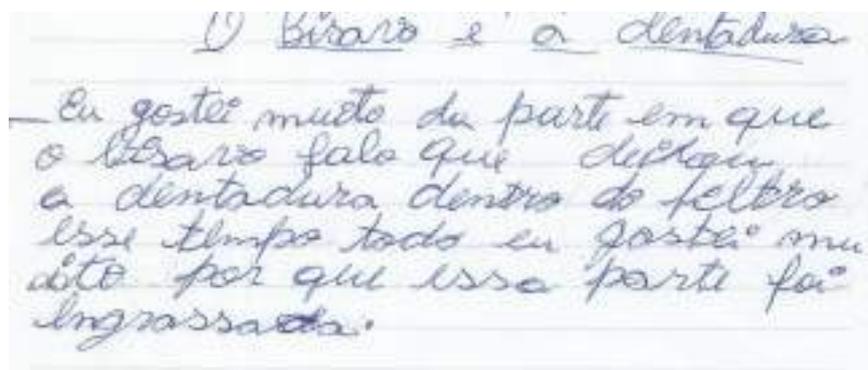


**Figura 41:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 22.

Por isso ele registrou que o tempo em que o bisavô esteve sem a “chapa” (sic) foi porque ela estava dentro do copo. Logo, o sentido da brincadeira feita pelo bisavô não foi alcançado. Ele não compreendeu que não importava em qual copo a dentadura estivesse, a partir daquele momento, todos beberiam a água com resíduos desse objeto. Esse aluno se prendeu às informações explícitas do

texto, não atribuindo sentido às ações dos personagens. Esperamos que, em seus próximos registros, ele possa demonstrar avanço em suas interpretações.

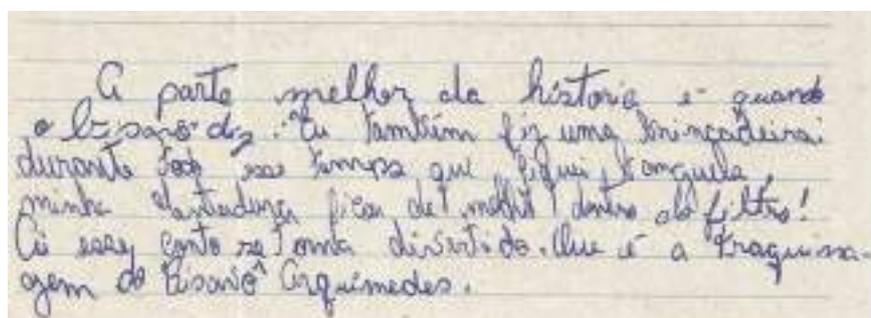
No registro abaixo, a aluna além de não inferir sentido à narrativa analisada, repete o verbo gostar duas vezes:



**Figura 42:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 29.

Houve, nesse registro, uma limitação na escrita, porque a aluna não conseguiu abranger as estratégias de produção textual que se voltam para o que dizer, como dizer e para quem dizer. A vivência da leitura do texto literário, em sala de aula, possibilita ao aluno, desenvolver essas estratégias de escrita, pois o letramento literário tem o poder de nos formar “[...] como leitores e como sujeitos da nossa leitura” (COSSON, 2014b, p. 51). A formação do sujeito acontece no sentido de falar a respeito do que se leu, de trocar ideias e de inferir sentidos ao texto lido.

A aluna abaixo, alegou que o bisavô era uma pessoa traquina, porque interagiu com as brincadeiras feitas pelos outros componentes da família:



**Figura 43:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 36.

Houve a comunicação entre o aluno e o texto, a partir de uma leitura emocional, uma vez que para que haja as possibilidades de comunicação entre texto e leitor e para que essas possibilidades “[...] possam se realizar, devem existir no texto complexos de controle, pois a comunicação entre texto e leitor só tem êxito quando ela se submete a certas condições.”. (ISER, 2001, p. 89). Essas condições são as capacidades que o leitor tem de subentender o que o texto propõe e perceber o que não foi dito, por isso essa aluna achou engraçada a atitude do bisavô e realizou uma leitura emocional que é a:

[...] tendência de sentir o que sentiria caso estivéssemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção.(MARTINS, 1989, p. 50).

O fato de a aluna 20 caracterizar o bisavô como uma pessoa que faz traquinagens significa que há uma inter-relação entre a realidade dela e o comportamento do bisavô. O texto é um produto cheio de perspectivas e “Como produto perspectivístico, o texto exige que suas perspectivas de representação sejam constantemente inter-relacionadas.”. (ISER, 2001, p. 108).

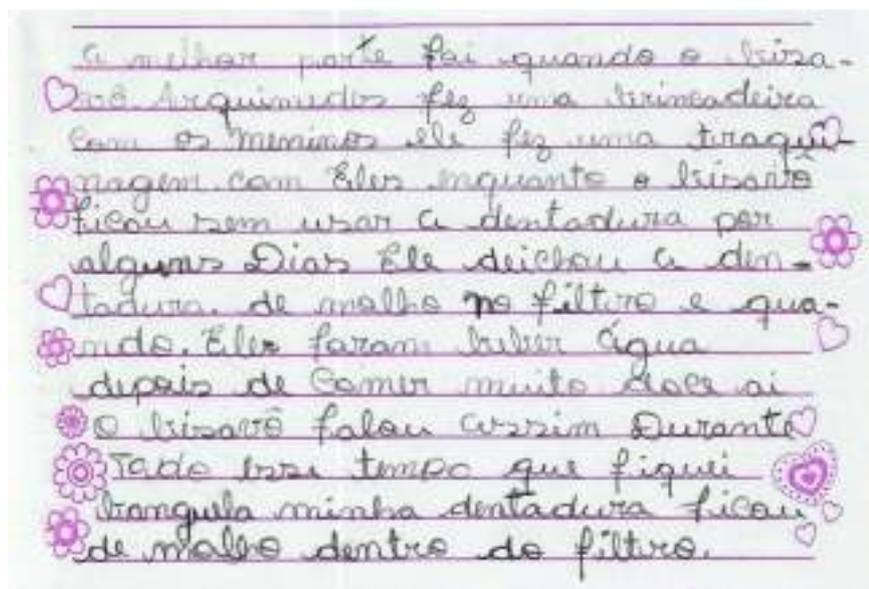
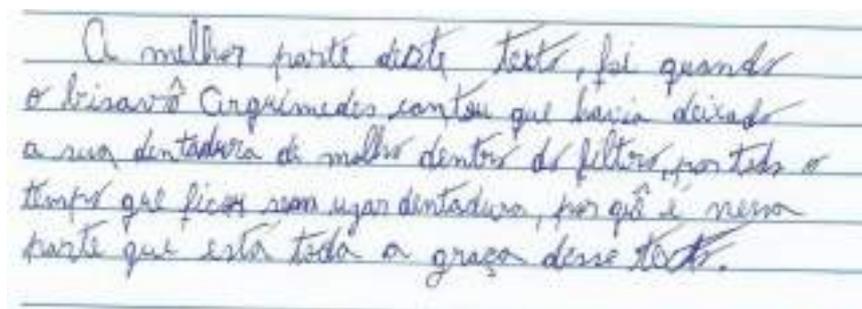


Figura 44: Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 20.

A relação entre o mundo infantil da aluna, que é permeado por traquinagens, e as “traquinagens” do avô se entrecruzaram em sua experiência leitora.

No fragmento abaixo, não ficou esclarecido quais foram os elementos que permitiram ao aluno achar engraçado quando o bisavô disse “que havia deixado a sua dentadura de molho dentro do filtro”:



A melhor parte deste texto, foi quando o bisavô Gregório contou que havia deixado a sua dentadura de molho dentro do filtro, por todo o tempo que ficou sem usar dentadura, por que é nessa parte que está toda a graça desse texto.

**Figura 45:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 40.

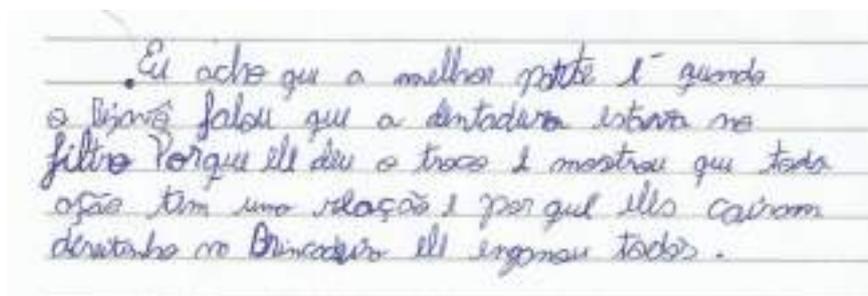
Ser engraçado, nesse registro, pode estar se referindo ao fato de a dentadura ter ficado de molho no filtro ou que a intenção do bisavô foi engraçada, tendo em vista que até aquele parágrafo, ele não apresentava qualquer reação de defesa.

Alguns alunos fizeram a interpretação voltada para a leitura emocional e racional. Isso aconteceu, porque “A arte já não é somente, para nós, o que visa ao belo; é também aquilo que pode emocionar ou fazer pensar.” (JOUVE, 2012, p. 18). Além disso, a leitura do texto permitiu ao aluno questionar a respeito das injustiças sociais e a aluna 04 afirmou que “[...] era para todos aprender que um dia você vai ter uma vingança e [...] no final você ganha o troco” (sic). Conforme registro abaixo:



leitura e através da expressão “como uma porta”, ele deixou transparecer as marcas do seu próprio mundo.

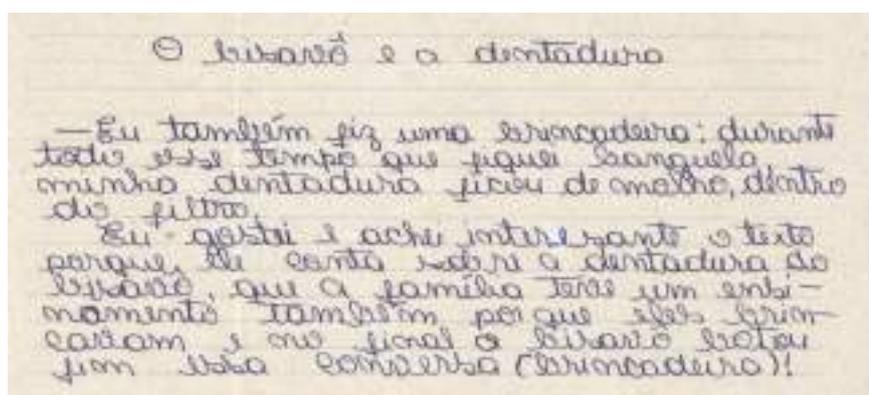
O leitor abaixo, também fez essa transferência do seu contexto real para o contexto da narrativa, através da expressão “ele deu o troco”:



**Figura 48:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 24.

Quando ele afirmou “que toda ação tem uma reação”, dialogou com a afirmativa de Lajolo (2005, p. 15) de que “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum.”, por isso o aluno percebeu o sentido de justiça, sugerido pelo texto.

A aluna 05 definiu a atitude do bisavô como uma ação de ensinamento que a família recebeu:



**Figura 49:** – Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 05.

A expectativa dessa aluna era que, no desfecho da narrativa, o bisavô reagisse e acabasse com toda aquela chateação sofrida por ele, nos momentos de refeição. Portanto, a reação do bisavô despertou o sentimento de justiça, conforme os registros abaixo:

O melhor momento foi quando o bisavô falou que também como Brincadeira e eu achei justo por que como diz na narrativa eles fazem brincadeiras direto com o bisavô

**Figura 50:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 26.

O aluno 26 acreditou que foi justo o bisavô ter dado uma lição nos familiares, uma vez que ele foi vítima “direto” (sic) das brincadeiras que denotavam falta de respeito. Portanto, se os familiares faziam brincadeiras com o bisavô deveriam esperar que o bisavô fizesse, também, brincadeiras com eles.

No registro abaixo, o aluno interpretou que o bisavô deu um basta nas brincadeiras:

A parte que eu mais gostei foi quando os filhos mais pequenos perceberam que o bisavô tinha feito uma brincadeira com eles e mais isso foi até bom por que eles pararam de fazer a brincadeira com o bisavô

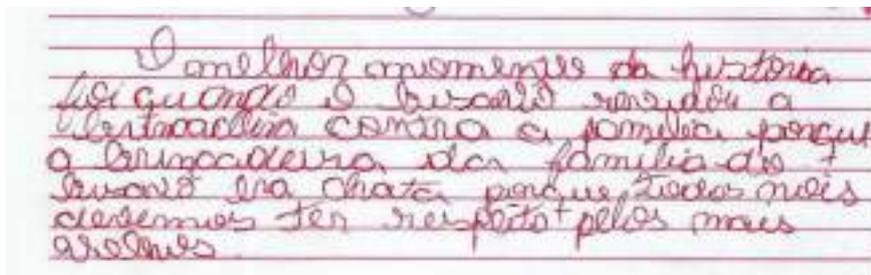
**Figura 51:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 31.

Nenhum membro da família defendia o bisavô, portanto cabia a ele constituir sua própria defesa. Essa é a mesma interpretação feita no registro abaixo:

Foi quando o bisavô deixou a dentadura no filtro e contou para a família ele fez a mesma brincadeira que a família fazia com ele só assim eles pararam com a brincadeira

**Figura 52:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 33.

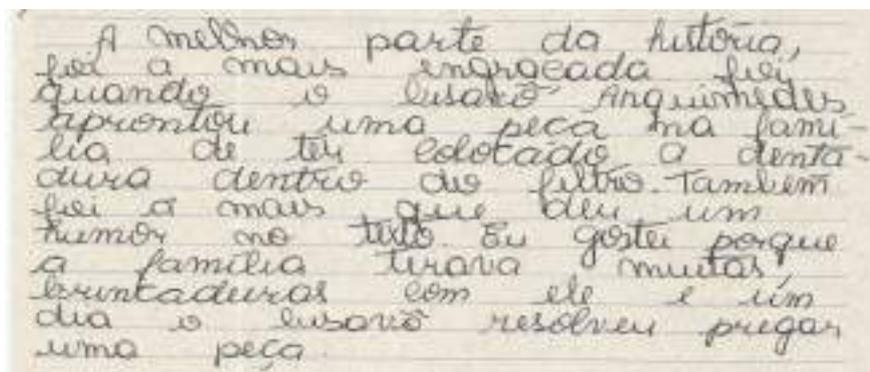
A aluna 28 acreditou que a reação do bisavô foi desencadeada, porque ninguém da família o respeitava:



**Figura 53:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 28.

Quando a aluna afirmou que “[...] devemos ter respeito pelos mais velhos”, ela demonstrou o seu amadurecimento como leitora, porque a leitura de uma narrativa “[...] É um transporte para outro universo onde o leitor se transforma em parte da vida de um outro, e passa a ser alguém que ele não é no mundo cotidiano.” (MACHADO, 2009, p. 77). A aluna percebeu que é dever de cada pessoa respeitar os “mais velhos”.

No registro, abaixo, a aluna conseguiu atender à expectativa de aprendizagem sugerida no *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a, p. 11), ao “Identificar efeitos de humor ou ironia em diferentes gêneros textuais:

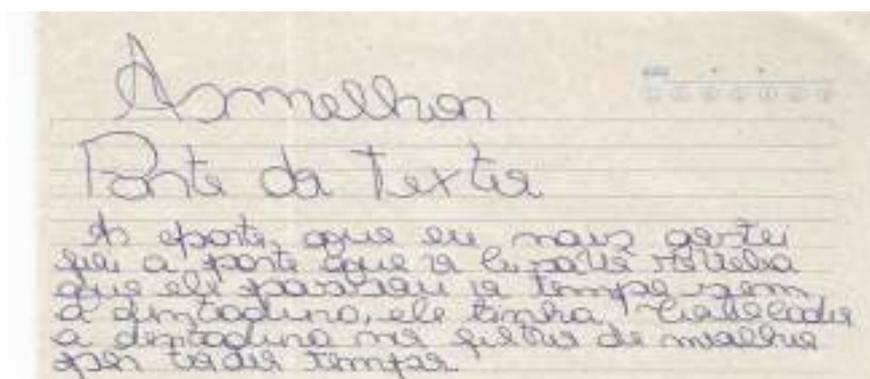


**Figura 54:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 32.

As marcas de humor desse registro se deve ao fato de aluna achar engraçada a ação do bisavô.

Em cada registro, cada leitor, mesmo que tenha interpretado o texto igual a outros leitores, teve sua individualidade preservada, pois não há leitores nem crianças iguais e “Uma das maravilhas da leitura é dar a cada um seu espaço individual. Em qualquer idade.” (MACHADO, 2009, p. 134),. As formas de leitura podem ser orientadas, mas a interpretação depende da experiência leitora de cada um, porque cada leitor tem a sua própria forma de interpretar. Para acontecer uma boa interpretação, não importa quantos livros, ou textos, o aluno já leu, mas a forma como eles foram lidos. Por isso “Uma rica interação dialogal na sala de aula [...] é uma excelente estratégia de construção de conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos” (BRASIL, 1998, p. 24) e a avaliação do planejamento de aula.

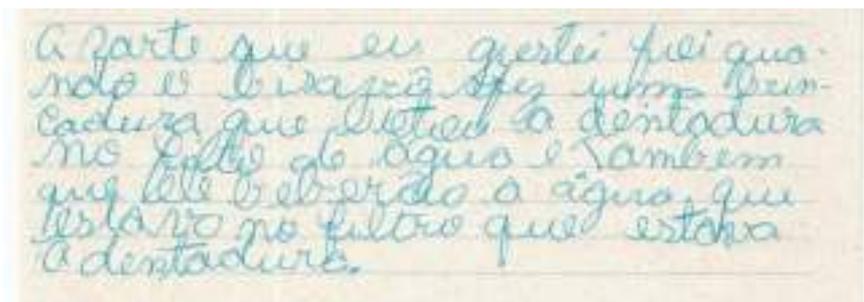
No registro abaixo, houve uma compreensão do enredo, mas faltou a aluna dar sentido ao que ela percebeu:



**Figura 55:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 08.

A dificuldade em decifrar o texto prejudica “[...] a rapidez para o reconhecimento dos itens de leitura” (SILVA, 2011, p. 19), porque esses itens dependem da experiência leitora do aluno. Se o aluno não tiver maturidade, em sua leitura, demonstrará dificuldades na sua interpretação textual.

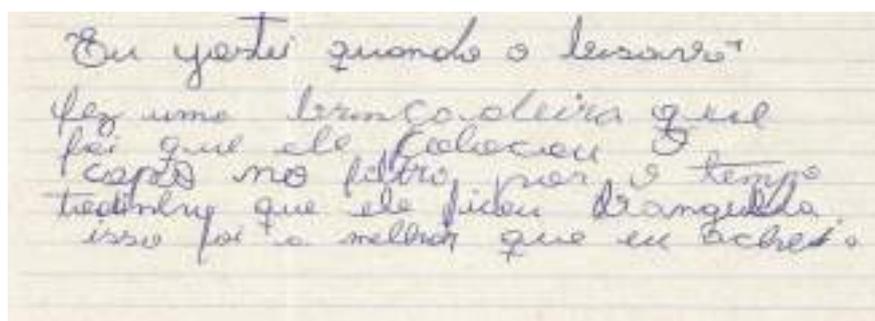
No texto abaixo, percebemos que além de informar quais os elementos que mais gostou no texto, o aluno acrescentou outras inferências:



**Figura 56:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 10.

Esse aluno gostou do trecho em que o bisavô revelou que havia guardado a sua dentadura no filtro de água, porque, na sua percepção, isso foi engraçado. Pois todos sentiam nojo dos copos, por acreditarem que a dentadura do bisavô havia sido guardada em um deles, mas no final da narrativa, todos beberam a água do filtro com resíduos da dentadura. Uma vez que a dentadura ficou dentro do filtro de água, ninguém poderia mais rir um do outro e desse momento em diante, apenas o bisavô teria motivos para sorrir.

Se o aluno não consegue compreender um texto ele não consegue interpretá-lo, porque “Uma interpretação nunca poderá ser algo sem antecedentes, sem ter sido precedida uma compreensão.” (SILVA, 2011, p. 33). Essa dificuldade é percebida no aluno 11, conforme registro abaixo:



**Figura 57:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 11.

Ele ainda está muito distante da compreensão textual, pois não percebeu que o copo não era elemento sobre o qual se voltou todo o enredo, ele apenas servia como base para as brincadeiras que aconteciam no momento das refeições. O elemento principal da temática do texto era a dentadura, porque ela desencadeou todos os conflitos presentes no texto. E ao final da narrativa, o bisavô a havia guardado no filtro de água e todos beberam dessa água.

O título do texto foi primordial para essa compreensão. D’Onofrio (2005, p. 7) explica que “A função do título é semelhante à da etiqueta: serve para chamar a atenção do público, fazendo do texto uma mercadoria.”. Portanto, se esse leitor estivesse atento ao título, “O bisavô e a dentadura”, conseguiria interpretar o texto e teria inferido sentidos ao texto, tentado compreender o que aconteceu com a dentadura do bisavô.

A aluna 16 também não atribuiu sentido à brincadeira do bisavô:

A melhor parte da história foi na parte em que o bisavô decidiu tirar a dentadura e todos ficaram preocupados e a brincadeira acabou e quando ele voltou a usar a dentadura todos começaram a se cutucar e o bisavô falou que tinha colocado a dentadura dura e que durante esse tempo todo a dentadura estava no filtro de água.

**Figura 58:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 16.

A compreensão, nesse registro, é de que um dia o bisavô decidiu não usar mais a dentadura e isso causou preocupação na família e quando decidiu colocá-la, novamente, todos perceberam e começaram a cutucar uns aos outros, então o bisavô explicou que a dentadura estava guardada dentro do filtro. O leitor achou engraçado o bisavô ter deixado de usar a dentadura e ter passado um tempo sem usá-la. Ele não percebeu que “Toda obra artística é a simbolização de uma experiência humana e está ligada [...] a um contexto histórico.” (PINHEIRO, 2003, p. 23). As crianças sempre acham tudo engraçado e essa “experiência humana” foi transferida, pelo aluno, para a compreensão do texto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013).

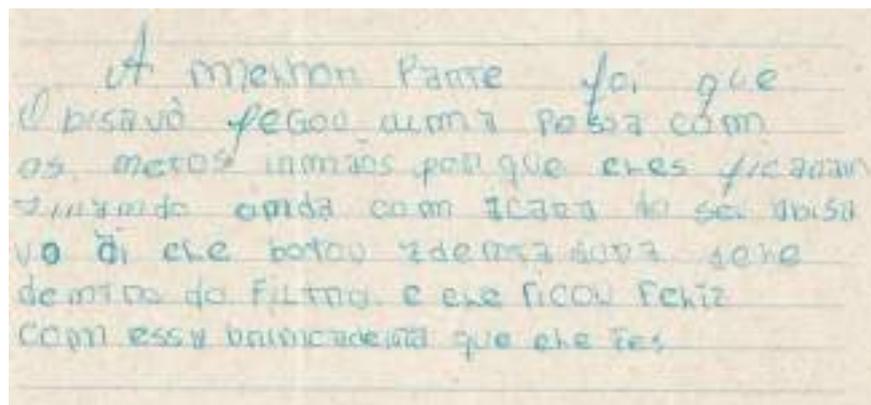
A aluna 27 também não percebeu o porquê de o bisavô ter guardado a dentadura no filtro de água:

O bisavô e a dentadura  
 A minha melhor parte foi quando pararam di-  
 zerem que tinham feito a promessa para o bisavô  
 dizendo que não iam mais fazer brincadeiras com o bisavô  
 não acredito em o bisavô diz que também fez uma  
 brincadeira com eles e ali diz que levou a dentadura  
 no filtro

**Figura 59:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 27.

Nesse registro, a aluna inferiu ao texto que as pessoas faziam brincadeiras com o bisavô, mas um dia prometeram parar com a brincadeira e prometeram que não ficariam perguntando no copo de quem havia ficado a dentadura. O bisavô não acreditou que eles cumpririam o prometido, por isso guardou a dentadura dentro do filtro. Ele não se importava se os familiares continuariam brincando ou não, por isso também fez uma brincadeira de mau gosto para que todos bebessem a água na qual sua dentadura esteve guardada durante todo o tempo em que ele ficou sem usá-la.

O texto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orhof, fala sobre uma família mineira que morava em uma casa com vários membros: filhos, primos, tios, netos, bisnetos, avô, bisavô etc. Em toda refeição havia muito riso, porque o bisavô usava dentadura e retirava à noite, antes de dormir. Mas a questão era: onde a dentadura ficava guardada? Será que ela ficava dentro de um dos copos que eram levados à mesa para tomarem água após a sobremesa? Um dia, cansado das brincadeiras, o bisavô não colocou mais a dentadura dentro de um copo, mas dentro do filtro de água. Mas em todos os registros analisados, percebemos que o que mais chamou a atenção do aluno foi o momento em que as pessoas pararam de chatear o bisavô, mas foram vítimas da brincadeira feita por ele, inclusive nos dois registros abaixo:

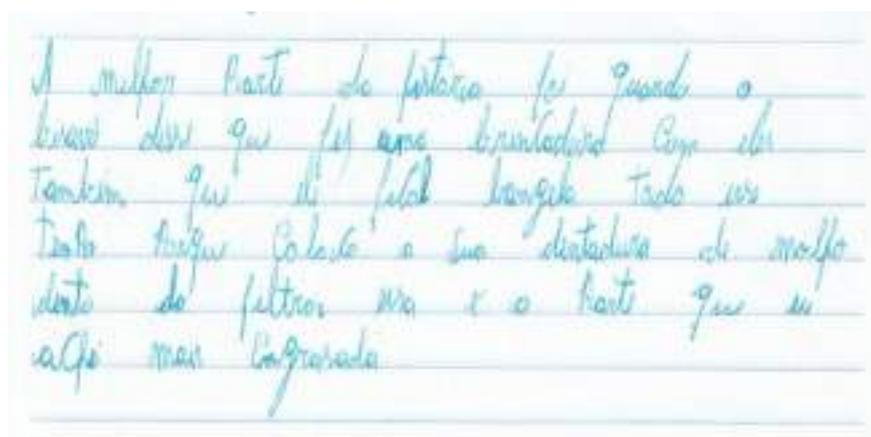


A melhor parte foi que o bisavô fez uma festa com os metos irmãos por que eles ficaram tirando onda com a cara do seu bisavô. Vo ôi ele botou a dentadura dentro do filtro e ele ficou feliz com essa brincadeira que ele fez.

**Figura 60:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 35.

Nessa interpretação, foi registrada uma marca da experiência do leitor “ficaram tirando onda com a cara do seu bisavô”, porque houve a troca de sentidos entre o texto e o leitor, uma vez que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados [...]” (COSSON, 2014a, p. 27). Ao compartilhar a sua visão de mundo, o leitor deixa transparecer as marcas de sua comunidade.

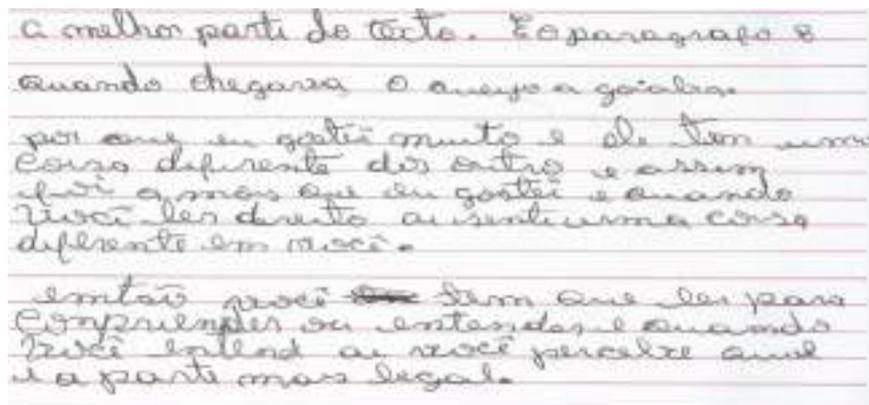
No registro abaixo, o melhor momento, foi, também, quando o bisavô fez uma brincadeira com os familiares, colocando a sua dentadura dentro do filtro de água, pois sabia que todos comeriam doce de goiaba na sobremesa, sentiriam sede e beberiam da água lavou a dentadura:



A melhor parte da história foi quando o bisavô fez uma brincadeira com eles também que ele falou brincando todo os dias tirava a água do filtro e sua dentadura de malho dentro do filtro. Na e o parte que eu acho mais engraçada.

**Figura 61:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluno 45.

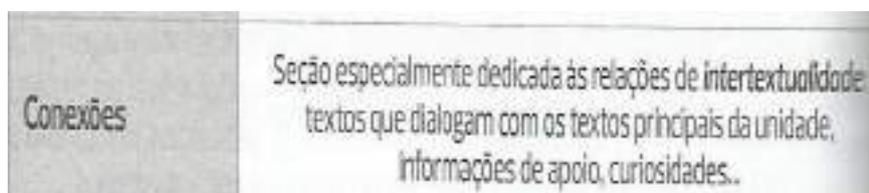
A aluna 34 desenvolveu outra linha de percepção e não se prendeu às brincadeiras dos membros da família:



**Figura 62:** Interpretação “O bisavô e a dentadura” – Aluna 34.

O que mais chamou a atenção dessa aluna foi a cultura culinária mineira e essa compreensão é o resultado da leitura denominada sensorial, uma vez que os sentidos atribuídos ao texto estão ligados ao emocional e racional que “[...] às vezes pregam peças, surpreendendo, perturbando, mudando o percurso de nossa leitura.” (MARTINS, 1989, p. 47). A temática do texto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof, não convida o leitor para a questão da culinária mineira, mas para o tratamento dado ao bisavô, por seus familiares.

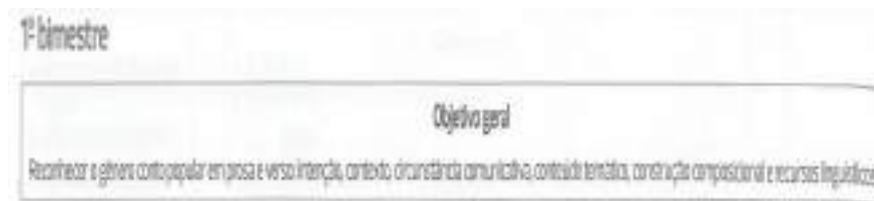
Para vivenciar o segundo momento, do processo de letramento literário, selecionamos o poema “Desafio do Homem e da Mulher”, de José Fortuna (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28-29). Esse poema está inserido como sugestão de leitura na seção de conexão que, de acordo com o “manual do professor”, tem a seguinte definição:



**Figura 63:** Manual do Professor: estrutura dos capítulos (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28).

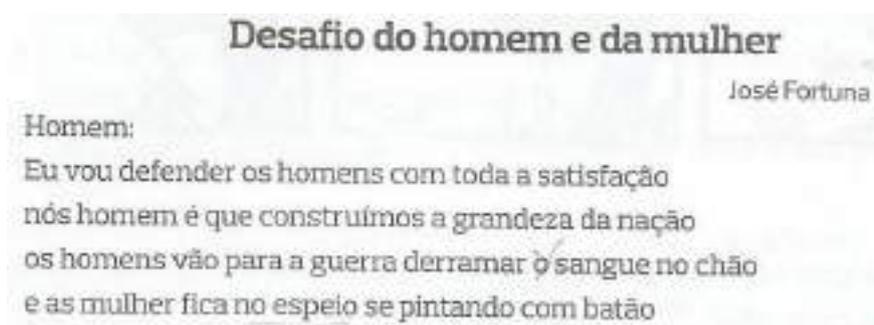
Apesar desse poema fazer conexão com o texto principal “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof, o único elemento que dialoga entre um texto e outro é a variação linguística regional. Embora o objetivo da primeira unidade, na qual os textos estão inseridos, de acordo com Borgatto, Bertin e Marchezi (2013), seja “Reconhecer o gênero conto popular em prosa e verso, contexto, circunstância

comunicativa, conteúdo temático, construção composicional e recursos linguísticos.”, como pode ser visto no fragmento abaixo:



**Figura 64:** Conteúdo bimestral (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 43).

Entre os textos sugeridos na seção conexão, selecionamos o poema desafio porque ele se aproxima da literatura oral, como se pode ver na primeira estrofe abaixo:



**Figura 65:** “Desafio do homem e da mulher” – Primeira estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28-29).

A sequência didática foi planejada, utilizando a expectativa de aprendizagem do *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a, p. 12) que mais se aproximou do letramento literário e pede para o aluno “Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e conteúdo (versos, estrofes, rimas, ritmo, aliterações, assonâncias, figuras de linguagem etc.)”. Esses elementos são definidos por D’Onofrio (2005, p. 9) como estratos fônicos e estão relacionados ao estudo da versificação que:

[...] deve ressaltar o *ritmo da repetição*, característico do texto poético em versos. A análise do verso efetua-se em dois níveis: a procura das equivalências posicionais (metro e acentos) e a procura das equivalências sonoras (rima, aliteração, paronomásia,

etc), que constituem as chamadas *figuras de som*. (Grifos do autor)

A exploração desses elementos estão inseridos na contextualização poética que “[...] responde pela estruturação ou composição da obra.” (COSSON, 2014a, p. 87).

Como motivação da leitura, levantamos questionamentos a respeito da diferença social entre os gêneros feminino e masculino. Esses questionamentos se voltaram para a expectativa de aprendizagem que pede para o aluno “Reconhecer as possíveis intenções do eu lírico, subjacentes ao texto poético.” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 12). A intenção do eu lírico, através de um diálogo entre o homem e a mulher, nesse poema, é justificar quem é o mais forte (no sentido de trabalhar, suportar as agruras da vida, enfrentar o perigo) ou quem possui as melhores qualidades.

Para análise das rimas do texto, selecionamos a expectativa de aprendizagem que pede para o aluno identificar as “imagens poéticas que contribuem para a construção de sentidos” no texto. Uma vez que o texto apresenta uma temática que envolve a diferença entre o homem e a mulher, as rimas selecionadas para compor as estrofes são consideradas femininas e masculinas. (D’ONOFRIO, 2005).

Rima é uma homofonia, ou seja, apresenta sons iguais ou semelhantes que é uma “constante da repetição da última vogal tônica do verso e dos fonemas que eventualmente a seguem.” (D’ONOFRIO, 2005, p. 14). As rimas que predominam no poema acontece “Quanto à acentuação” e se “chama *aguda* (ou *masculina*), se as palavras que rimam são oxítonas”. (grifos do autor), conforme pode ser visto abaixo:

Homem:  
São os homem que trabalham pra poder ganhar o pão  
e poder cumprir direito a suas obrigação  
faça chuva ou faça frio levanta de madrugada  
e as mulher fica dormindo em casa sem fazer nada

**Figura 66:** “Desafio do homem e da mulher” – Terceira estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28).

Nessa estrofe, o eu lírico fala pela voz de um homem, portanto todos os versos terminam em palavras oxítonas: “satisfação/nação/chão/batão”. Da mesma forma, se estruturaram os elementos rítmicos, na quinta estrofe:

Homem:

A primeira mulher Deus fez, com uma costela de Adão  
que de dó nós emprestemo e recebemo ingratição  
Eva, mal agradecida já fez logo traição  
obrigando ele comer a maçã da perdição

**Figura 67:** “Desafio do homem e da mulher” – Quinta estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29).

As rimas das estrofes nas quais o eu lírico se expressa através de uma voz feminina são “grave (ou *feminina*), se os vocábulos são paroxítonos.” (grifos do autor). (D’ONOFRIO, 2005, p. 14):

Mulher:

Enquanto os homens guerreia, as mulher faz muito mais  
socorrendo os feridos no fundo dos hospitais  
porque a mulher é o abrigo onde a dor se esconde  
e os homem, quem gosta dele, e só estribo de bonde

**Figura 68:** “Desafio do homem e da mulher” – Segunda estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28).

Nos dois primeiros versos, as palavras “mais e hospitais” apresentam uma rima masculina, porque são oxítonas, enquanto nos dois últimos versos as rimas são femininas através das palavras “esconde e bonde” que são paroxítonas. Na quarta estrofe, a voz da mulher surge através do eu lírico, porém a rima das palavras “faz; capaz; abafá e mamá” é masculina:

Mulher:

Todo serviço dos homens hoje em dia a mulher faz  
e o serviço das mulher os homens não são capaz  
existe mulher doutora que são mesmo de abafá  
agora eu quero vê os homem dar de mamá.

**Figura 69:** “Desafio do homem e da mulher” – Quarta estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28).

Esse recurso se repete também na sexta estrofe:

Mulher:

Ele comeu a maçã por ser um morto de fome  
 quem mandou ele ser guloso como são todos os homem  
 só queria ver vocês derreter igual pamonha  
 se recebesse uma vez a visita da cegonha

**Figura 70:** “Desafio do homem e da mulher” – Sexta estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29).

Na quinta estrofe, as palavras “Adão; ingratição; traição e perdição” são representadas na fala do homem e na sexta estrofe, as palavras “fome; homem; pamonha e cegonha” são representadas na fala da mulher. Mas as rimas, tanto na fala da mulher quanto na fala do homem, são masculinas.

Na última estrofe, a fala do eu lírico é representada tanto pelo homem quanto pela mulher:

Os dois:

Nós vamos fazer as paz, pois a verdade é que é  
 mulher não vive sem homem, e nem homem sem mulher  
 na hora que os dois se apartam, é uma choradeira danada  
 é como diz o ditado, homem sem mulher não é nada.

FORTUNA, José. Disponível em: <[http://www.josefortuna.com.br/letras/desafio\\_do\\_homem\\_e\\_a\\_mulher.htm](http://www.josefortuna.com.br/letras/desafio_do_homem_e_a_mulher.htm)>.

Acesso em: 5 set. 2011.

**Figura 71:** “Desafio do homem e da mulher” – Última estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29).

A rima dos dois primeiros versos é masculina e a dos dois últimos versos é feminina. O que se percebe é que “A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulação entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio” e principalmente “o querer dizer do locutor” (GERALDI, 2010, p.141). Portanto a escolha das rimas pode estar inserida no “querer dizer do poeta” para que o leitor perceba que os gêneros masculino e feminino estão presentes, também, na escolha das rimas. Essa

informação, no momento da leitura, é muito importante, para que o sentido do poema seja alcançado pelo aluno.

Selecionamos outra expectativa de aprendizagem na qual se pede para o aluno “Perceber e apreciar a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos gráficos linguísticos-estilístico utilizados no poema.”. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 12).

A leitura do poema foi realizada de forma silenciosa e em forma de jogral, pois “se o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto”. (BOSI, 2003, p. 469). Essa leitura afinada pressupõe repetidas leituras observando as disposições das palavras, do ritmo, metro e da rima (se for poema metrificado e rimado), das frases da narrativa ou do texto dramático como um todo. Para Candido (1986, p. 6) “Ler infatigavelmente o texto analisado é a regra de ouro do analista [...]. A multiplicação das leituras suscita intuições, que são o combustível neste ofício.” O professor pode proporcionar, aos alunos, uma participação prazerosa que:

[...] ocorre no momento em que, ao se preparar a leitura coral, as ênfases em determinados trechos, ritmo da fala e a distribuição dos versos fazem com que o texto ganhe um sentido comum e seja incorporado ao grupo.” (COSSON, 2014b, p. 110).

Após a leitura oralizada, demos início à primeira interpretação que acontece com o compartilhamento dos sentidos construídos para o texto por todos os participantes.

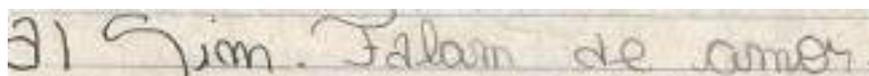
Para o poema “Desafio do homem e da mulher”, de José Fortuna, orientamos a interpretação tanto contextualizada temática e quanto contextualizada poética. Para facilitar o registro da interpretação temática, levantamos o seguinte tópico: O texto apresenta duas vozes falando sobre que tipo de sentimento? Para a contextualização poética, pedimos que eles identificassem alguns recursos do poema através dos seguintes tópicos: Quais as rimas presentes no texto? O texto apresenta palavras com sentido figurado?

Analisamos os registros e seus comentários serão expostos de acordo com os sentimentos identificados pelo aluno, na seguinte ordem: o primeiro sentimento é amor; o segundo é amor e paz; o terceiro é amor e orgulho; o quarto é amor,

tristeza e saudade; o quinto é orgulho; o sexto é saudade e orgulho; o sétimo é saudade, raiva e tristeza; o oitavo é raiva; o nono é ingratidão e raiva. Há também outros sentimentos que não foram esclarecidos e ficaram sem identificação.

O livro atua sobre algumas necessidades do ser humano e “Uma das necessidades fundamentais do homem é dar sentido ao mundo e a si mesmo e o livro, seja informativo ou ficcional, permanece como veículo primordial para esse diálogo” (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 13). Na interpretação do poema “Desafio do homem e da mulher”, de José Fortuna, o aluno deu sentido ao diálogo presente no texto, no qual o eu lírico apresenta as vozes do homem e da mulher, identificando qual o sentimento predominante entre os dois. Nesse texto, tanto o homem quanto a mulher querem provar quem é o melhor e as falas, de cada um, são alternadas por estrofes. Na última estrofe, os versos apresentam tanto a fala do homem quanto a fala da mulher, porque os dois concluem que ambos possuem as mesmas qualidades e que um não pode viver sem o outro.

A aluna 32 acreditou que o poema fala de amor, mas não apontou em qual estrofe esse sentimento foi identificado:



**Figura 72:** Contextualização poética – Aluna 32.

O mesmo sentimento foi identificado pelo aluno 22 que justifica ser o amor um sentimento tanto masculino quanto feminino:

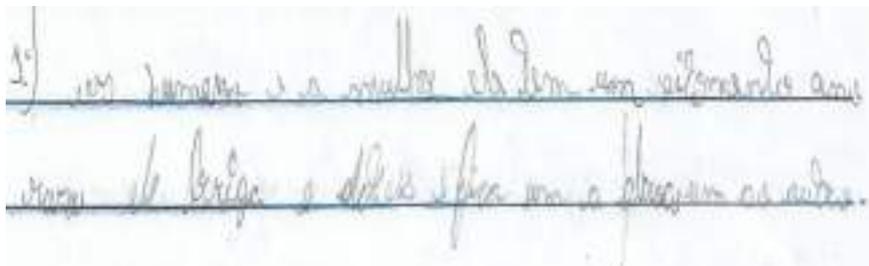


**Figura 73:** Contextualização poética – Aluno 22.

Esses alunos conseguiram inferir sentido ao diálogo entre o homem e a mulher, embora não tenham justificado em qual estrofe eles identificaram o sentimento de amor.

O texto literário nos permite assumir o papel de “leitores-sujeito” e também nos tornar a “um só tempo críticos e criativos.” (CHIAPPINI, 1988, p. 40). Essa

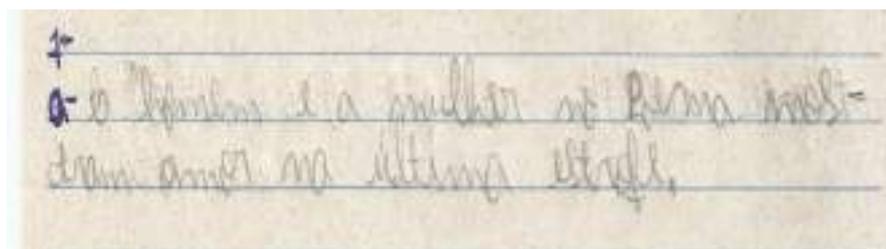
criticidade vai sendo construída ao longo do processo de letramento literário, como pode ser visto no registro abaixo:



**Figura 74:** Contextualização poética – Aluno 23.

O aluno 23 identificou o sentimento de amor entre o homem e a mulher, porque acreditou que mesmo que eles briguem, no final sempre se abraçam.

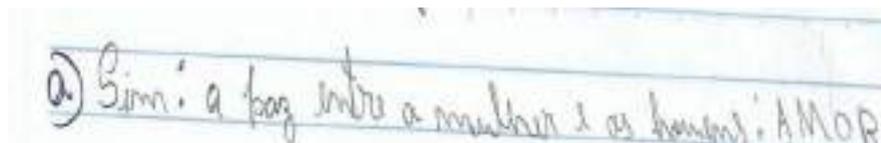
O registro, também apresenta o sentimento amor:



**Figura 75:** Contextualização poética – Aluno 38.

Essa interpretação se voltou para a última estrofe do poema, porque o homem e a mulher afirmam que os dois devem fazer as pazes, pois um não vive sem o outro. Se pessoa não consegue viver longe da outra, se deve ao fato de os dois se amarem.

Além do sentimento de amor, também foram encontrados o sentimento de paz:

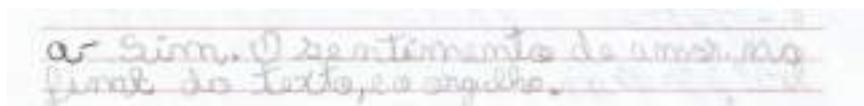


**Figura 76:** Contextualização poética – Aluno 18.

Esse aluno justificou que a paz inserida no poema se deve ao fato de haver amor entre o homem e a mulher. Segundo Cavalcanti (2002, p. 12), “A literatura é

uma grande metáfora da vida e do homem”, porque representa a vida do homem através de sentidos figurados e permite que cada leitor se identifique com o objeto lido, de acordo com as suas crenças, seus valores e principalmente com os seus contextos.

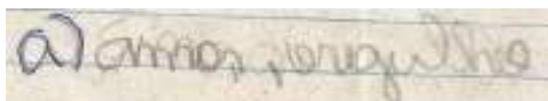
O sentimento de orgulho também foi identificado, mas não há justificativa:



**Figura 77:** Contextualização poética – Aluna 03.

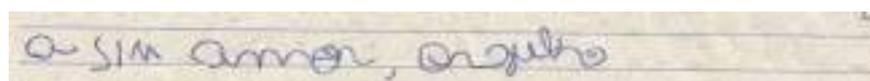
Embora a aluna tenha percebido, ao final do texto, os sentimentos de amor e de orgulho, não há nada que denote tal sentimento. A compreensão desse sentimento demonstrou que houve uma interação entre o poema e o aluno, pois “Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação.”. (ISER, 2001, p. 83). A interação aconteceu na compreensão do aluno de que chorar na despedida, como aparece na última estrofe do poema, significa que a pessoa sente amor pela outra que vai embora.

No fragmento abaixo, a aluna identificou tanto o sentimento de amor quanto o de orgulho, mas não justificou essa interpretação:



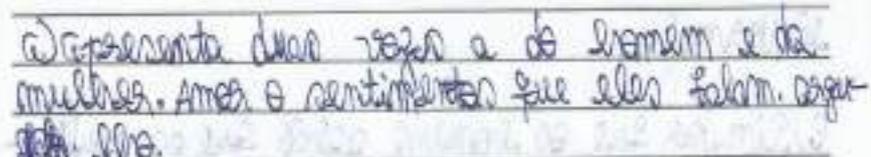
**Figura 78:** Contextualização poética – Aluna 19.

A mesma interpretação foi feita pelo aluno abaixo:



**Figura 79:** Contextualização poética – Aluno 31.

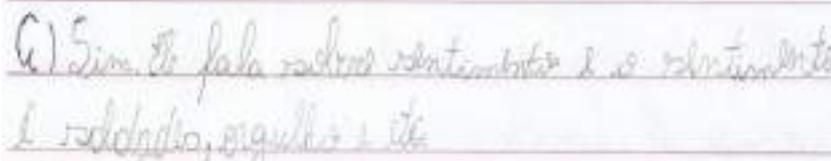
O aluno 33 também identificou os sentimentos de amor e de orgulho:



**Figura 80:** Contextualização poética – Aluno 33.

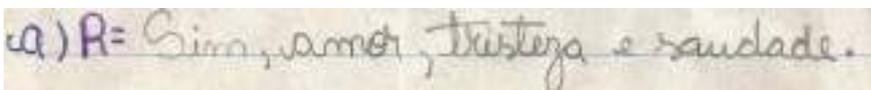
Apesar de afirmarem que o homem e a mulher falavam de amor e o sentimento de orgulho também constava nas vozes do eu lírico, não há justificativa para isso. O que percebeu foi que esses alunos apenas realizaram a atividade que lhes foi solicitada e mesmo sabendo que “Todos os homens e mulheres são capazes de desenvolver pensamento e ação num alto grau de competência.” (CHIAPPINI, 2005, p. 52), essa competência não foi percebida no registro desses alunos.

A aluna abaixo, não justificou de que forma ela identificou o sentimento de orgulho e saudade:



**Figura 81:** Contextualização poética – Aluna 16.

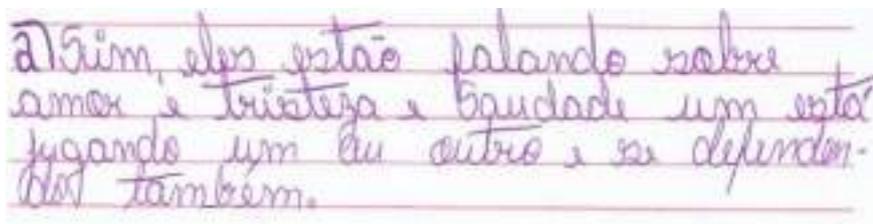
No registro abaixo, a aluna afirmou haver amor, tristeza e saudade, sem justificar em qual estrofe ou versos, ela identificou tais sentimentos:



**Figura 82:** Contextualização poética – Aluna 07.

A tristeza pode estar inserida na última estrofe, porque o eu lírico fala de pranto. O amor pode ter sido atribuído ao fato de que também, no segundo verso, dessa mesma estrofe, o eu lírico afirma que “mulher não vive sem homem, e nem homem sem mulher”. O sentimento de saudade se deve ao fato de eles choram na despedida, fazem isso porque sentem saudade um do outro. (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29).

A tristeza identificada no registro abaixo, pode ter sido percebida no julgamento que cada um faz do outro, no poema:



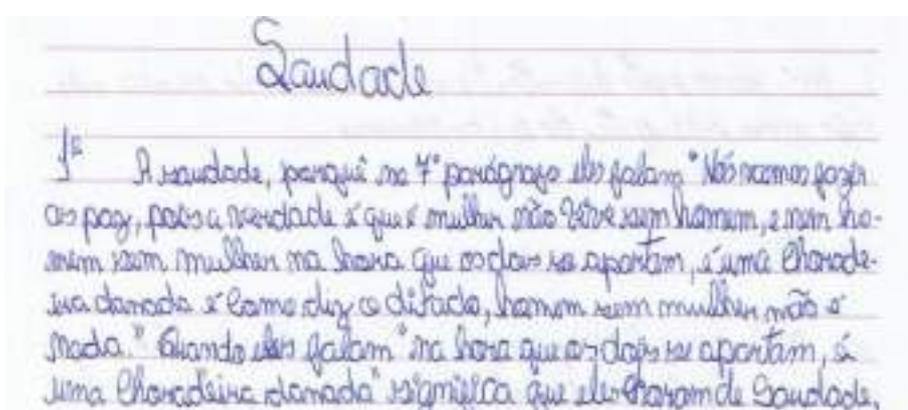
Assim, eles estão falando sobre amor e tristeza e saudade um outro jogando um ou outro e se defendendo também.

**Figura 83:** Contextualização poética – Aluna 14.

Essa tristeza pode ser pelo fato de o homem e a mulher estarem sempre buscando argumentos para se defender “um ou outro” (sic), por isso se sintam tristes.

O processo do letramento literário foi evoluindo à medida que os alunos realizaram novas leituras e interpretações textuais. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 17) compreendem que processo é o “[...] caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto de sua atenção (portanto, do seu conhecimento)”. O caminho percorrido por esses alunos, no processo do letramento literário, foi a leitura e a interpretação dos textos que estão no LDP.

No registro abaixo, a aluna justificou a presença do sentimento saudade, no poema:



Saudade

A saudade, porque no 4º parágrafo eles falam: "Não vamos jogar os papéis, pois a saudade é que a mulher não vive sem homem, e nem homem sem mulher na hora que os dois se apartam, é uma choradeira danada e como diz o ditado, homem sem mulher não é nada." Quando eles falam "na hora que os dois se apartam, é uma choradeira danada" significa que eles choram de saudade.

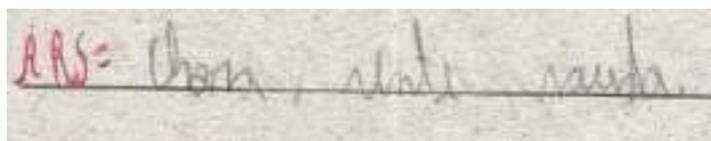
**Figura 84:** Contextualização poética – Aluna 25.

O leitor precisa perceber e reconhecer os elementos de linguagem do texto, para vivenciar a experiência poética, como afirma Lajolo (2005, p. 45), pois:

Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma *experiência poética* [...] (grifos da autora).

Esses elementos constituídos na linguagem do poema se referem à sonoridade que será percebida a partir de uma leitura na qual o leitor também perceba as metáforas e os elementos gráficos.

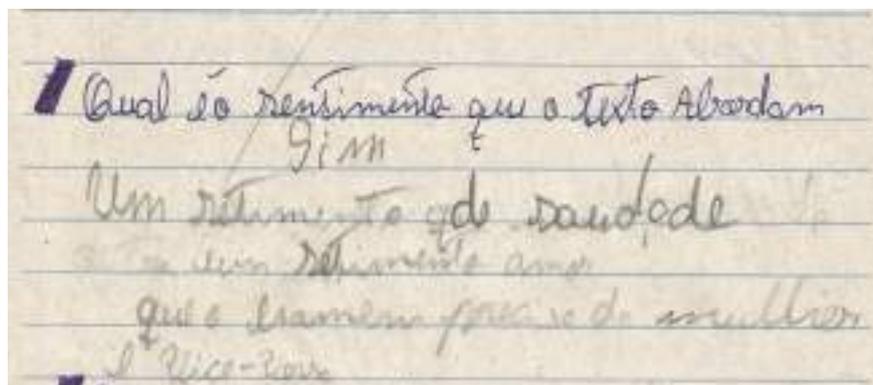
O aluno abaixo, também afirmou que o fato de os dois chorarem, na despedida, significou sentimento de saudade:



**Figura 85:** Contextualização poética – Aluno 02.

Se o leitor toma posição diante do que leu, significa que ele realizou uma leitura de fruição ou de prazer. Esse tipo de leitura “[...] é uma das possibilidades da leitura tomada na sua dimensão mais abrangente e profunda” e após a sua realização, se pode “tomar posições face ao que se percebe, se sente e se compreende, a partir da leitura dos livros e do mundo.” (BRAGATTO FILHO, 1995, p. 54-55).

O aluno 26 destacou que o sentimento de amor, presente no texto, se referiu ao fato de que “o homem precisa da mulher e vice versa”:



**Figura 86:** Contextualização poética – Aluno 26.

Mas não foi justificado em que parte do texto ele identificou o sentimento de saudade ou a ação que desencadeou tal sentimento no eu lírico.

O aluno 40 também identificou esse mesmo sentimento, sem justificá-lo:

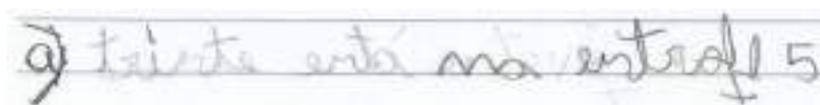


1) a) Raiva, Saudade e Tristeza.

**Figura 87:** Contextualização poética – Aluno 40.

Os sentimentos de raiva e tristeza, identificados nesses registros, foram percebidos no momento em que foi realizada a leitura oralizada, devido à entonação oral. Quando alguém precisa se defender ou mostrar que não é inferior em relação à outra pessoa, pode desencadear tais sentimentos e essa construção de sentido, se deve ao fato de que “É preciso ultrapassar o já sabido e reconhecido para construir uma compreensão do que se lê” (GERALDI, 2010, p. 103). O já sabido e reconhecido podem estar explícitos no poema através das palavras que compõem o texto, mas dar sentido a essas palavras, é construir a compreensão do objeto lido, inferindo sentido a ele.

O aluno 43 apresentou, em sua interpretação, o sentimento de tristeza e justificou que esse sentimento está presente na estrofe cinco:



g) tristeza está na estrofe 5.

**Figura 88:** Contextualização poética – Aluno 43.

Na estrofe cinco, o eu lírico masculino abordou a questão da ingratidão de Eva que, tendo sido gerada da costela de Adão, não demonstrou nenhum sentimento de gratidão e lhe ofereceu a “maçã da perdição”, sendo esta a causa da expulsão dos dois, do paraíso:

Homem:  
 A primeira mulher Deus fez, com uma costela de Adão  
 que de dó nós emprestemo e recebemo ingratidão  
 Eva, mal agradecida já fez logo traição  
 obrigando ele comer a maçã da perdição

**Figura 89:** Quinta estrofe – rimas (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29).

Jouve (2012, p. 49) afirma que “Mesmo quando um texto não tem realmente sentido, ele exprime algo mediante sua enunciação.”. A atitude de Eva, em ter influenciado Adão a comer a maçã da perdição, nunca foi vista como um sentimento de traição ou de raiva. Portanto essa análise feita, pelo aluno, significa que ele deu sentido aquilo que não tinha sentido.

No registro abaixo, a aluna também justificou o sentimento de raiva:

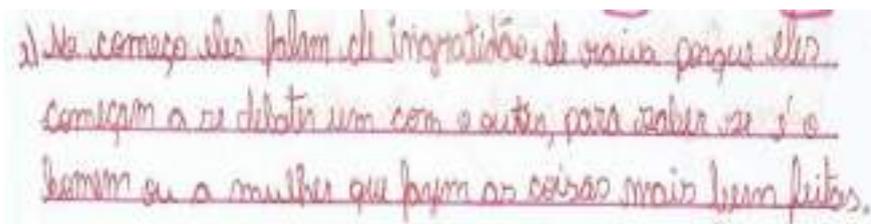


Adão acha que é raiva por que a mulher está em casa sem fazer nada

**Figura 90:** Contextualização poética – Aluna 27.

O fato de os homens trabalharem e as mulheres ficarem em casa, como se viu na terceira estrofe: “faça chuva ou faça frio levanta de madrugada/ e as mulher fica dormindo em casa sem fazer nada” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28), no contexto da aluna, desencadeou o sentimento de raiva, por isso foi essa compreensão que ela inferiu ao poema.

A aluna 39 atribui o sentimento de ingratidão e raiva:

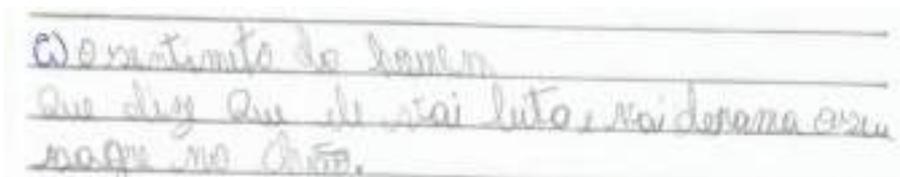


1) No começo eles falam de ingratidão e de raiva porque eles começam a se debater um com o outro, para saber se é o homem ou a mulher que fazem as coisas mais bem feitas.

**Figura 91:** Contextualização poética – Aluna 39.

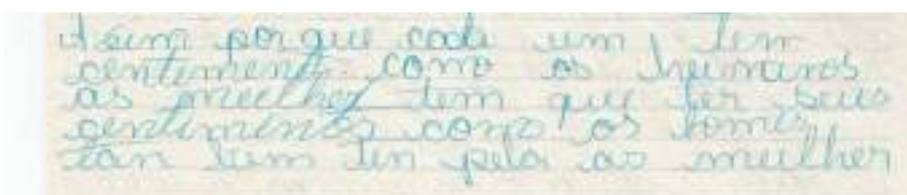
Essa raiva desencada é o resultado dos sentimentos inferiores gerados nas pessoas que estão envolvidas em alguma competição, por isso o aluno inferiu, em sua leitura, esses sentimentos que podem fazer parte tanto do seu convívio familiar quanto do escolar, porque “[...] toda leitura é inevitavelmente marcada pelos hábitos, expectativas e hipóteses da “comunidade interpretativa” da qual o leitor é membro.” (JOUVE, 2012, p. 61). (grifos do autor).

Nem todos os alunos conseguiram definir os sentimentos presentes no texto, como no registro abaixo no qual o aluno identificou o sentimento de alguém que vai para a guerra derramar sangue, mas não conseguiu inferir sentido a esses sentimentos. Ele deveria definir o que um homem sente ao saber que está indo para a guerra tanto para matar quanto para morrer:



**Figura 92:** Contextualização poética – Aluno 13.

A aluna 35 afirmou que o texto fala dos sentimentos que envolvem o casal, mas não justificou quais são eles. Ela poderia defini-los como companheirismo, amor, compreensão, mas os casais também sentem ciúmes e, às vezes, brigam:

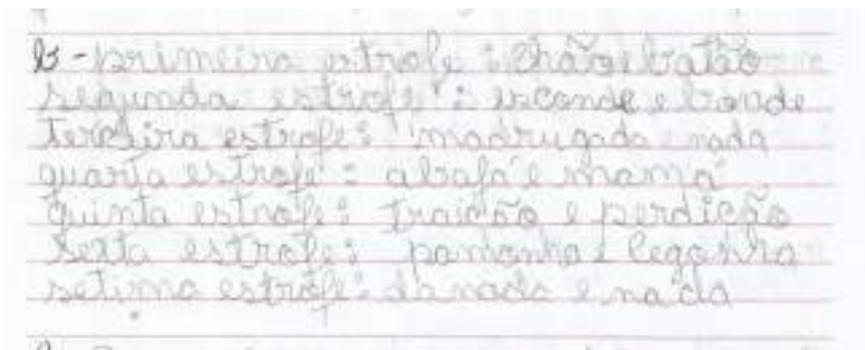


**Figura 93:** Contextualização poética – Aluna 35.

Os registros que serão apresentados, em seguida, estão voltados para a interpretação contextualizada poética. Para analisarmos a contextualização poética, distribuimos a vivência do texto em dois momentos. No primeiro momento, solicitamos que os alunos registrasse a compreensão das rimas. Para auxiliar os alunos, elaboramos o seguinte enunciado: Há rimas no texto? Porque o nosso objetivo era que eles percebessem todas as rimas consoantes. Através dessa rima, “[...] podemos verificar a repetição de fonemas vocálicos e/ou

consonânticos que ampliam ou restringem esse conceito de rima.” (D’ONOFRIO, 2005, p. 14).

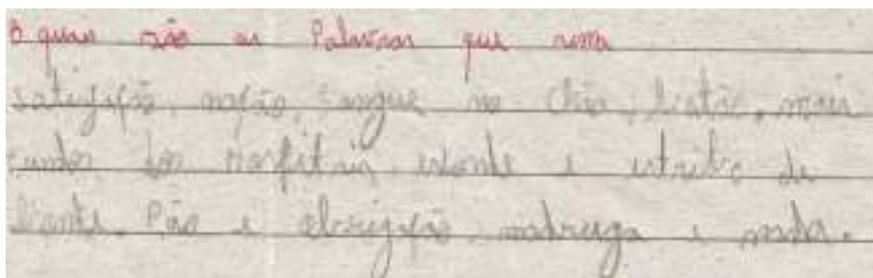
Mesmo identificando todas as rimas, os alunos apresentaram apenas algumas, como no registro abaixo no qual constam apenas as rimas dos dois últimos versos de cada estrofe:



**Figura 94:** Contextualização poética: rimas – Aluna 03.

A rima é um recurso poético e pode ser percebida ao final de cada verso, todo leitor consegue identificá-la, pois “Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdos à espera de identificação.” (JOUVE, 2012, p. p. 137).

No registro abaixo, embora o aluno tenha apontado somente algumas rimas, não significa que ele não tenha conseguido perceber as outras:



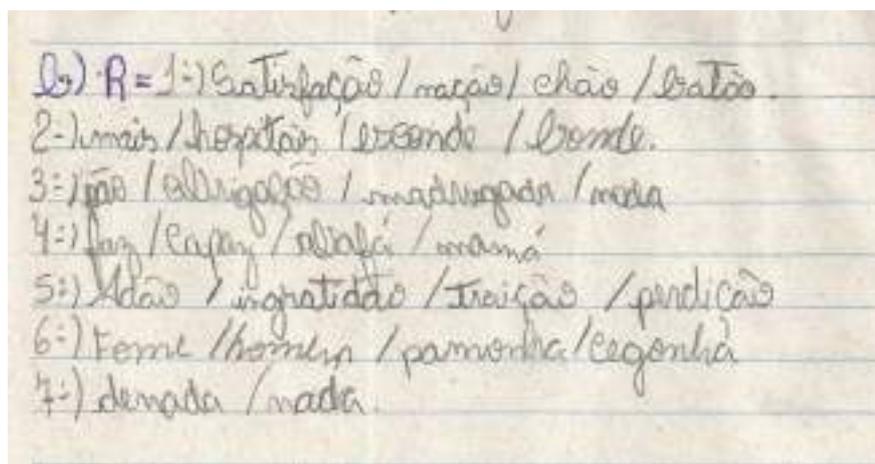
**Figura 95:** Contextualização poética: rimas – Aluno 02.

No enunciado que elaboramos para auxiliar a interpretação há apenas o questionamento para que seja respondido se há rimas no texto, portanto o aluno respondeu que havia rimas e apontou apenas algumas delas.

Percebemos que nos registros, sempre que as rimas acontecem com as palavras acompanhadas por uma preposição, o aluno não destaca apenas a palavra, mas a locução, tais como: “sangue no chão”; “fundos dos hospitais”;

“estribo de bonde”. Essa forma de interpretar se volta para a compreensão de que “Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto.” (GERALDI, 2010, p. 103).

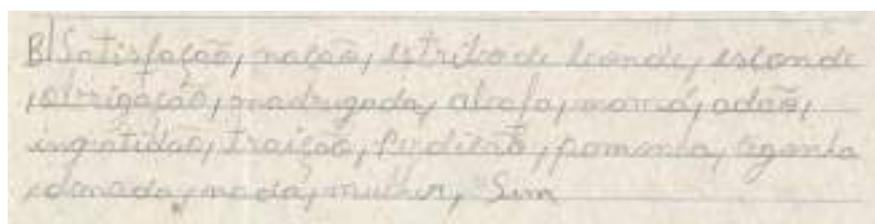
No final de cada verso, aparecem as rimas homofônicas (D’Onofrio, 2005), elas são percebidas pelos fonemas que apresentam o som semelhante a outras palavras, como pode ser visto abaixo:



**Figura 96:** Contextualização poética: rimas – Aluna 07.

Porém, na estrofe sete, os dois primeiros versos apresentam uma rima vocálica “é” e “mulher”: “Nós vamos fazer as paz, pois a verdade é que é / mulher não vive sem homem, e nem homem sem mulher” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29), e não foram registradas pela aluna.

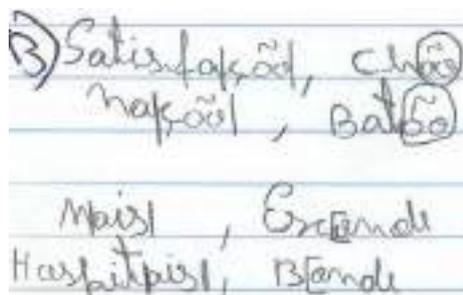
No registro abaixo, foram destacadas todas as rimas da quinta estrofe, mas apenas os dois primeiros versos, da primeira e da segunda estrofe:



**Figura 97:** Contextualização poética: rimas – Aluno 09.

As formas de leitura realizadas em sala de aula, “[...] impõe um modelo, cuja resposta nem sempre é a esperada pelo professor” (RANGEL, 2012, p. 56).

No registro abaixo, o aluno apenas apontou algumas rimas para justificar que havia esse recurso sonoro, no texto:



**Figura 98:** Contextualização poética: rimas – Aluna 16.

Ao apontar as rimas, identificando os fonemas semelhantes, os alunos atenderam à expectativa de aprendizagem do *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a, p. 12) que pede para “Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e conteúdo”. Os elementos identificados se referem às “estrofes, rimas, ritmo, aliterações, assonâncias, figuras de linguagem etc.”. O fenômeno predominante na sonoridade do poema acontece através da aliteração que “é uma homofonia intraversical ou intrafrásica, constituída pela repetição de vogais e/ou consoantes.” (D’ONOFRIO, 2005, p. 16). É a ocorrência dos sons iguais, ao longo do poema, entre versos ou frases e se deve à repetição da mesma vogal ou da mesma consoante. Mesmo que apenas duas rimas tenham sido registradas, os alunos atenderam à expectativa de aprendizagem:

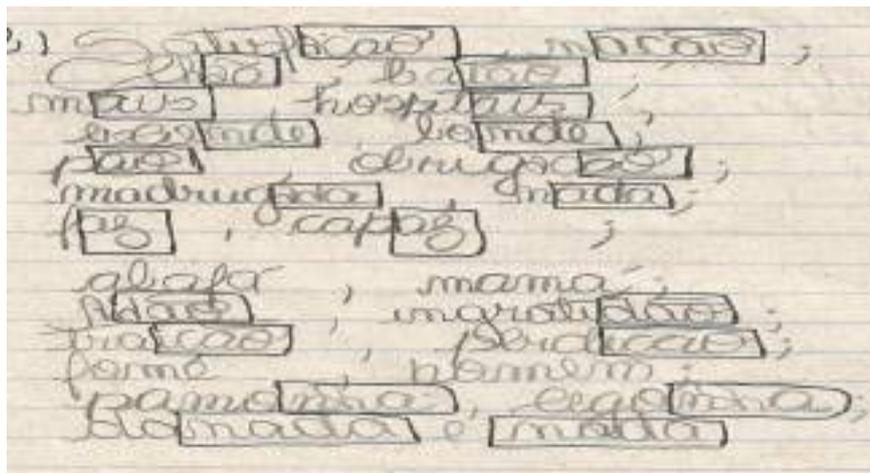


**Figura 99:** Contextualização poética: rimas – Aluno 23.



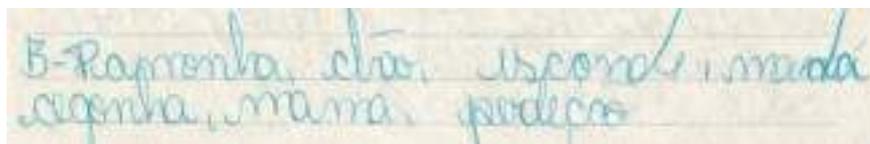
**Figura 100:** Contextualização poética: rimas – Aluno 43.

No registro abaixo, a aluna comprovou está amadurecida em sua formação leitora e apontou a homofonia das palavras:



**Figura 101:** Contextualização poética: rimas – Aluna 32.

Essa forma de aprendizagem já é apontada no *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a, p. 12), pois espera que o aluno perceba “a sonoridade de rimas, aliterações e outros recurso [...]”, no texto literário. Essa expectativa não foi atendida pelo aluno abaixo, uma vez que as palavras destacadas não apresentaram seus pares, no processo rítmico:



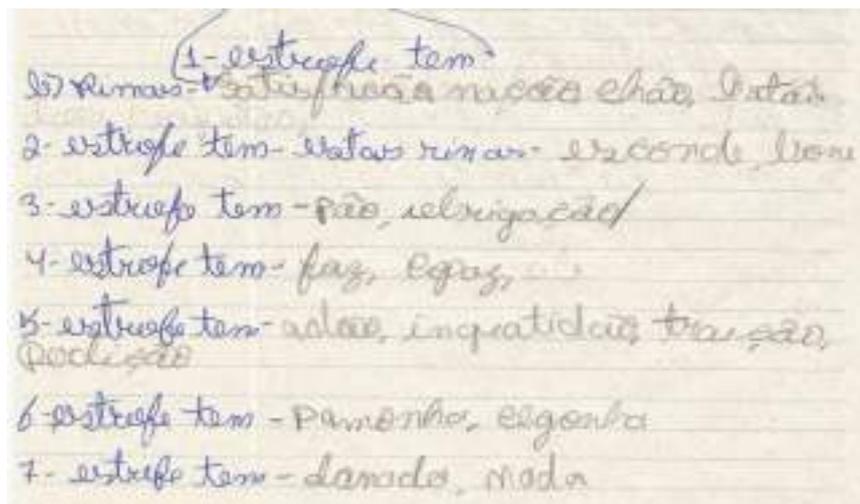
**Figura 102:** Contextualização poética: rimas – Aluna 35.

Podemos perceber que há dificuldades na percepção da rima homofônica por parte de alguns alunos, porque eles não conseguiram identificar a rima em palavras que apresentam apenas semelhança em sonoridade, mas com fonemas diferença nos vocábulos. Como nos versos abaixo:

Nós vamos fazer as paz, pois a verdade é que é  
mulher não vive sem homem, e nem homem sem mulher

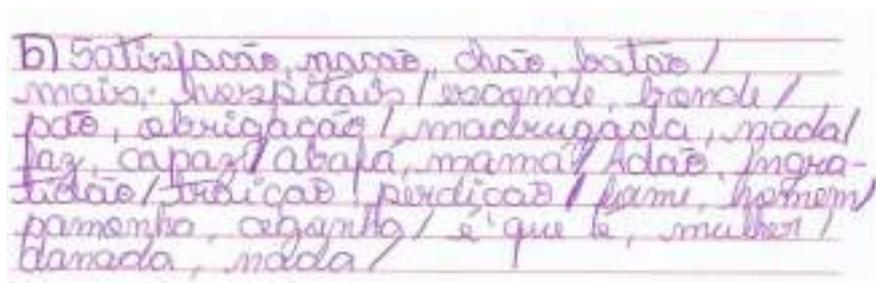
**Figura 103:** primeiro e segundo verso: última estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 29).

Essas rimas não foram identificadas, por alguns alunos, como se vê no registro abaixo:



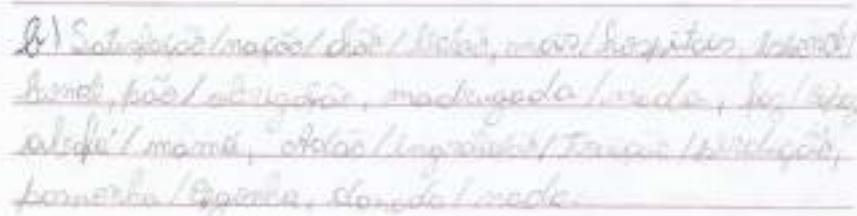
**Figura 104:** Contextualização poética: rimas – Aluno 10.

Os elementos que compõem a estrutura de um poema, são necessários para a sua interpretação, tendo em vista que “A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a escrita é seu veículo predominante.”. (COSSON, 2014a, p. 16), A predominância da escrita nesse gênero vai além da palavra, ela envolve a sonoridade, o ritmo a composição estrófica e a disponibilidade dos versos como os recursos responsáveis pela sua beleza poética. Esses recurso sonoros foram percebidos pela aluna 14 que identificou todas as rimas do poema:



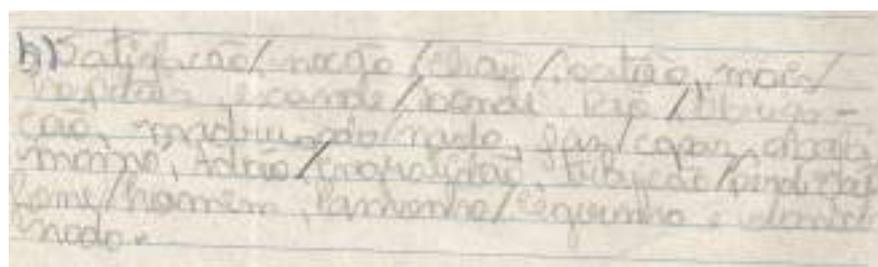
**Figura 105:** Contextualização poética: rimas – Aluna 14.

Enquanto identificamos uma maturidade interpretativa, no registro dessa aluna, algumas rimas não foram registradas pela aluna abaixo:



b) Satisfação/nação/dão/leão, mãe/lojistas/nação/  
 pão/obrigação, machucado/nação, faz/nação  
 alô/nação, oblação/nação/nação/nação,  
 formosa/nação, do/nação/nação.

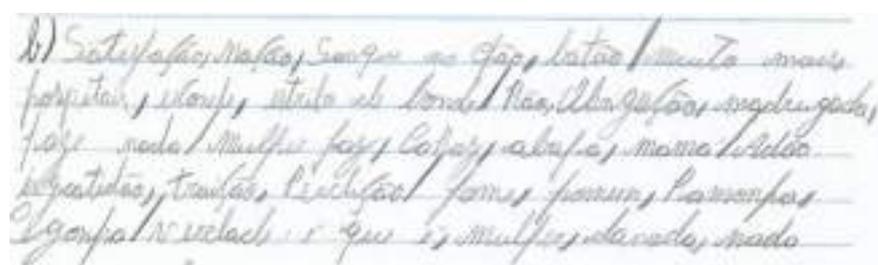
**Figura 106:** Contextualização poética: rimas – Aluna 16.



b) Satisfação/nação/dão/leão, mãe/lojistas/nação/  
 pão/obrigação, machucado/nação, faz/nação  
 alô/nação, oblação/nação/nação/nação,  
 formosa/nação, do/nação/nação.

**Figura 107:** Contextualização poética: rimas – Aluna 19.

Muitos alunos, no ensino fundamental, apresentam dificuldade em considerar que um fonema vocálico é uma palavra. Foi o que aconteceu com o fonema /e/ que está no primeiro verso da última estrofe. Por isso, para identificar a rima, o aluno registrou a frase “verdade é que é”:

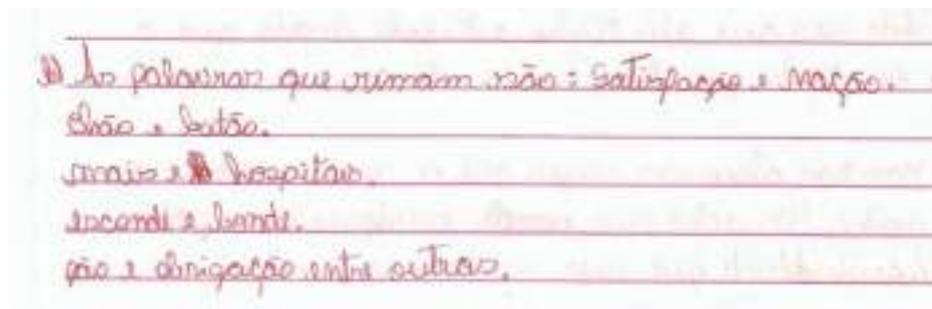


b) Satisfação/nação/dão/leão, mãe/lojistas/nação/  
 pão/obrigação, machucado/nação, faz/nação  
 alô/nação, oblação/nação/nação/nação,  
 formosa/nação, do/nação/nação.

**Figura 108:** Contextualização poética: rimas – Aluno 45.

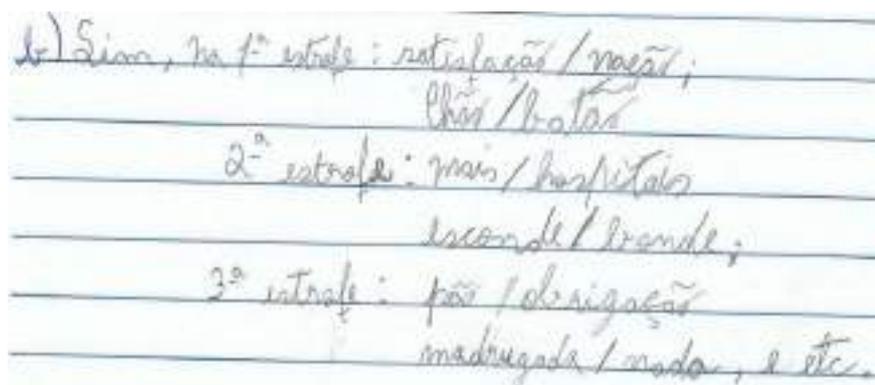
A leitura de um texto vai além da percepção das palavras e para que um texto seja bem interpretado, no processo do letramento literário na escola, é necessário que o professor faça uma “pré-leitura” dos elementos que auxiliam na compreensão textual. Essa estratégia facilitará a identificação e articulação de informações. A interpretação do texto resultará de uma metodologia que envolva a “validação de inferência e antecipações” assim como a “apropriação das características do gênero.” (BRASIL, 1998, p. 38). Tendo em vista já conhecerem os elementos responsáveis pela composição de um poema, os versos e as

estrofes, os alunos demonstraram maturidade leitora na identificação das rimas, conforme registro abaixo:



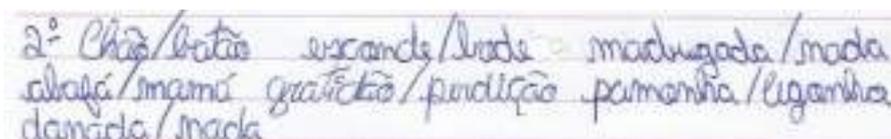
**Figura 109:** Contextualização poética: rimas – Aluna 39

A expressão “entre outros” comprova que há outras rimas no texto, como a expressão “etc” que o aluno utilizou no registro abaixo:



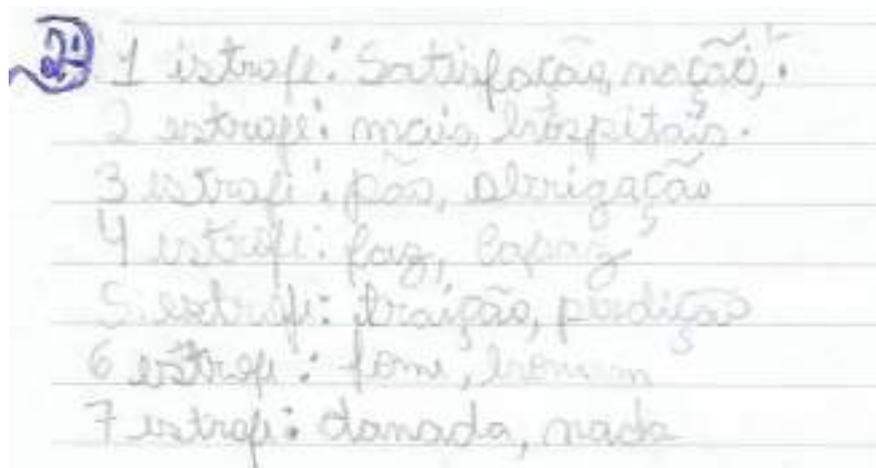
**Figura 110:** Contextualização poética: rimas – Aluno 40.

Embora tenha apresentado as rimas com os versos alternados, percebemos que essa é apenas a escolha, do aluno para registrar a sua interpretação:



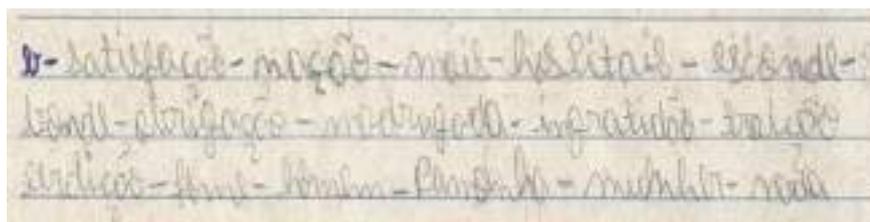
**Figura 111:** Contextualização poética: rimas – Aluna 25.

No registro abaixo, também há uma alternância dos versos, na apresentação das rimas:



**Figura 112:** Contextualização poética: rimas – Aluna 27.

No registro abaixo, o aluno também apresentou as rimas de forma alternada entre versos e estrofes:



**Figura 113:** Contextualização poética: rimas – Aluno 38.

Nesse registro, as palavras “mulher” e “nada”, identificadas na última estrofe, não apresentam pares rítmicos, mas no registro seguinte a aluna identificou uma rima interna. Rima interna é aquela “que pode ser intraversical e/ou interversical” (D’ONOFRIO, 2005, p. 16) e ocorre quando as palavras que estão no meio do verso apresentam a mesma sonoridade das que estão no final do verso, tais como “São *belas* – bem o sei, essas *estrelas*.” (D’ONOFRIO, 2005, p. 16). (grifos do autor):

b) Ação  
 ingratidão  
 traição  
 perdição  
 paronômica  
 elegância  
 maçã  
 satisfação  
 maçã  
 chão  
 lacto  
 divergência  
 pão

**Figura 114:** Contextualização poética: rimas – Aluna 42.

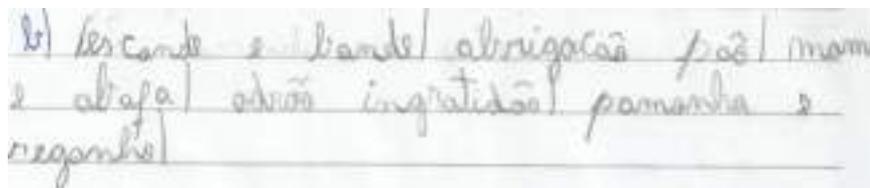
Nos registros, se percebe a característica individual de cada aluno, pois “Não se lê sempre do mesmo jeito e precisamos exercitar diversos modos de ler para desenvolver a nossa competência de leitor.” (COSSON, 2014b, p. 46). Essa marca individual, também pode ser vista na análise abaixo:

b)	Satisfação	maçã	culpa	ibande	abrigação
	maçã	chão	mama	ibande	pão
<hr/>					
	ação	traição	Paronômica	danada	
	ingratidão	Perdição	elegância	maçã	

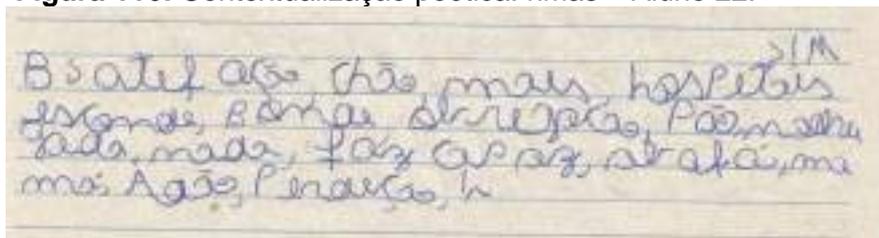
**Figura 115:** Contextualização poética: rimas – Aluna 20.

Os PCN (BRASIL, 1998, p. 51) defendem que o aluno deve trocar impressões “[...] com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor.”. Essa expectativa de aprendizagem foi atendida nos dois registros

representados pelas figuras 116 e 117, mas cada um deles foi feito de acordo com a marca individual de cada aluno:



**Figura 116:** Contextualização poética: rimas – Aluno 22.

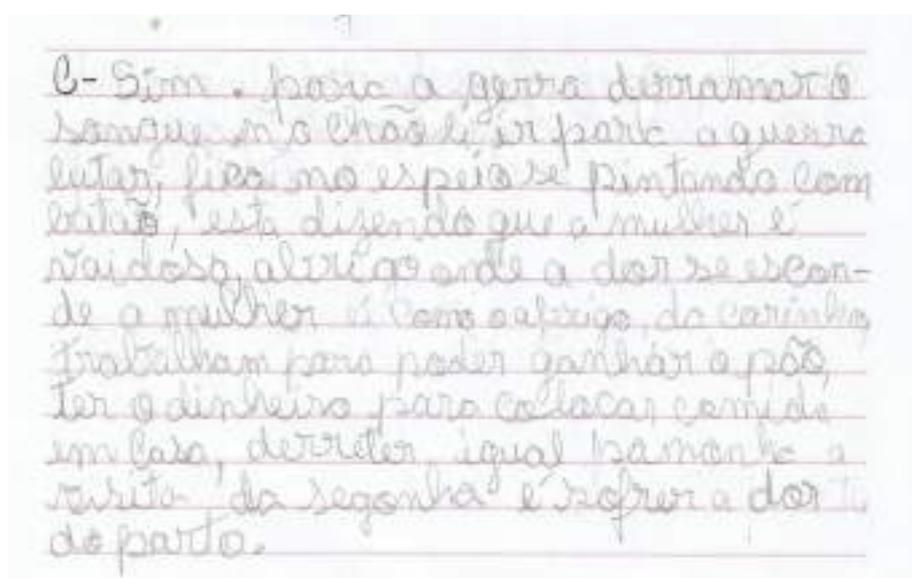


**Figura 117:** Contextualização poética: rimas – Aluno 31.

Consideramos que o processo de letramento apresentou um grande progresso a partir das interpretações analisadas e tal resultado se deve ao fato de nós “[...] acreditamos que a literatura enquanto objeto artístico deva gerar mais do que conceitos, pois deve provocar, remexer e desconstruir o já estabelecido para criar novas ordens.” (CAVALCANTI, 2002, p. 76). Para alcançar esse progresso, foi necessário desconstruir as propostas inseridas no LDP e realizar a leitura e a interpretação dos textos, ali sugeridos, partindo de uma nova metodologia. Embora o PNLD (BRASIL, 2014, p. 70) exija que para o LDP ser aprovado, deve apresentar propostas que possam desenvolver “[...] estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos, quanto às inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.”.

O segundo momento para a interpretação contextualizada poética do texto “Desafio do homem e da mulher”, de José Fortuna, apresentou como objetivo a expectativa de o aluno identificar se no poema havia alguma palavra com sentido figurado. De acordo com Brito (2004, p. 53), o “Letramento sugere uma multiplicidade de níveis e graus, em função do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita.”. Nessa atividade, foi permitido ao aluno preencher os vazios encontrados no texto, ao compreender que as palavras, ali encontradas, tinham muito mais sentido do que o esperado.

Para planejar o terceiro momento da interpretação contextualizada poética, nos fundamentamos na perspectiva de aprendizagem do *Currículo de Português para o Ensino Fundamental* (PERNAMBUCO, 2012a) que pede para o aluno “Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e conteúdo ([...] figuras de linguagem etc.)”. Para auxiliar o aluno, elaboramos o seguinte enunciado: O texto poético sempre apresenta uma construção de palavras que tenham um sentido diferente do que aquele que está no texto: há palavras dentro do texto com sentidos diferentes do seu uso cotidiano? Analisamos os registro com as respostas que mais se aproximaram da nossa expectativa de aprendizagem, embora a identificação de informações implícitas ainda seja um desafio para que o aluno realize uma boa interpretação, conforme registro abaixo:



**Figura 118:** Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 03.

Os sentidos atribuídos pelo leitor, já estão explícitos no texto e podem ser compreendidos por todos os leitores. Embora no terceiro verso, da segunda estrofe, “porque a mulher é o abrigo onde a dor se esconde” (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 28), o aluno tenha atribuído o sentido de que a mulher abriga em si o “carinho”.

O sentido que o aluno atribuiu aos dois últimos versos, da sexta estrofe, “Só queria ver você derreter igual pamonha/ se recebesse uma vez a visita da

cegonha”, foi que para o homem se derreter feito pamonha, significou que ele sofreria com a dor do parto.

Na produção textual abaixo, se percebe que a aluna 14 realizou a leitura do texto decifrando as palavras, por isso não atribuiu sentido ao texto:

O homem -  
 dependeu dos homens com toda a satisfação, ele quis se referir que  
 se referiu ao homem.  
 Trabalham para poder ganhar o pão.  
 Ele quis se referir ao trabalho  
 duro para estar bem-humorado na  
 frente da mulher.  
 Aproximadamente mulheres Deus fez, com uma  
 cabotela de Adão e receberam logo in-  
 oraticão.  
 Ele quis se referir ~~que~~ que ele deu  
 uma cabotela para a mulher.

**Figura 119:** Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 14.

Os textos são formados por palavras que muitas vezes apresentam outro sentido, mas a maioria dos alunos não desenvolveu essa habilidade, como no registro abaixo:

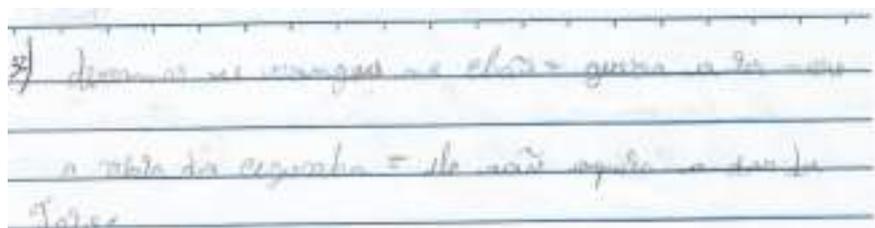
17ª versão -  
 2º nome - tratorato  
 3º nome - luta no mar  
 4º nome - lelera  
 5º nome - sapato médico  
 6º nome - Grandepoção  
 7º nome - Bonde onde se querendo  
 8º nome - oitavo  
 9º nome - macho batallado

**Figura 120:** Contextualização poética: sentido figurado – Aluno 09.

Essa resposta se adequou mais a uma atividade para encontrar o sinônimo das palavras, por isso não atendeu à nossa expectativa de aprendizagem, pois

não houve interpretação do texto, conforme pressuposto do processo de letramento literário.

Nós assumimos a condição de leitor, quando liberamos “[...] em nós mesmos a capacidade de atribuir sentido aos textos, como aos gestos e à vida.” (CHIAPPINI, 1988, 40). Ao assumir a condição de leitor e construirmos sentidos para o textos, estamos realizando uma leitura racional, pois “[...] nada é gratuito num texto, tudo tem sentido, é fruto de uma intenção consciente ou inconsciente”, por isso é importante que o leitor capte “como se constrói esse sentido ou sentidos.” (MARTINS, 1989, p. 74). Mas como observamos em outros registros, o aluno 23 não conseguiu, identificar as metáforas do texto:



**Figura 121:** Contextualização poética: sentido figurado – aluno 23

Um dos aspectos mais significativos da leitura racional, é reconhecer os “indícios textuais” que são:

[...] verdadeiras pistas para o leitor compreender o objeto lido em seu todo, mesmo que muitas vezes passem despercebidas ou que o autor as disponha de modo mais ou menos explícito, estabelecendo-se, assim, uma espécie de jogo; (MARTINS, 1989, p. 74, grifos da autora).

O poema “Desafio do homem e da mulher” foi construído dentro desse jogo. Na sua tessitura, as palavras se apresentam no sentido denotativo, o sentido conotativo deve ser dado pelo leitor. Como vemos na interpretação abaixo:

O homem porque o homem não tem a capacidade da mulher, figuração / e porque os homens não são capazes de dar de mamar, logo é que os homens não são capazes de trabalhar

**Figura 122:** Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 28

Na terceira estrofe, o eu lírico afirmou que as mulheres executam as atribuições dos homens, mas que eles não executam as atividades das mulheres, tais como dar de mamá. Então a aluna 28 atribuiu a essa afirmativa o fato de que o homem não tem “a capacidade da mulher”, conforme registro abaixo:

O sentido das palavras  
 Os homens vão para guerra e dar de mamar e seu sangue no chão.  
 Sentido > Os homens vão para guerra e dar de mamar e seu sangue no chão.  
 E as mulher fica no espelho se pintando com batom.  
 Sentido > As mulheres ficam no espelho se pintando com batom.  
 E o homem que trabalha para poder ganhar o pão e poder cumprir suas obrigações.  
 Sentido > Os homens trabalham para poder ganhar seu dinheiro e cumprir o pão e cumprir suas obrigações

**Figura 123:** Contextualização poética: sentido figurado – Aluna 32

As outras inferências feitas pela aluna, se referem às palavras que já estão explícitas no texto.

Para se perceber os indícios dispostos no texto, é necessário que o leitor apresente muita experiência leitora, pois dessa forma começamos a perceber como esses indícios “[...] são construídos e dispostos no texto, qual a intenção do autor ao criá-los. No entanto, mesmo sabendo como e porque são armados os indícios, não quer dizer que o texto se torne *transparente* para nós.”. (grifos da autora). Por isso não podemos avaliar, se, nessa atividade, o processo do

letramento literário apresentou uma evolução, uma vez que poucos conseguiram atribuir sentido às palavras do texto.

Uma vez que o processo de letramento literário aconteceu com um número limitado de encontros, não pudemos persistir na evolução dos alunos que apresentaram dificuldades nesse terceiro momento da interpretação contextualizada poética.

Para vivenciarmos o terceiro momento da sequência didática, nos fundamentamos nas expectativas de aprendizagem do *Currículo de Português para o Ensino Fundamental*, que se volta para a leitura de poemas e sugere que os alunos possam “Recitar poesias com entonação e emotividade” (PERNAMBUCO, 2012a, p. 12). O texto selecionado, para este momento, foi o poema “A Panela...”, de Pedro Bandeira, e a sua leitura foi realizada de forma dramatizada.

Outra expectativa selecionada foi a sugestão para que além da leitura do texto, os alunos pudessem “Interagir com narrativas ouvidas ([...] contos populares [...]), comentando-as” e “Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos”. (PERNAMBUCO, 2012a, p. 15). Esta expectativa foi utilizada na interpretação do texto.

Como motivação de leitura, definimos as narrativas em verso e as narrativas em prosa. Também orientamos a leitura das duas estrofes do cordel que retrata as proezas de Pedro Malasartes, com autoria de Expedito Sebastião da Silva (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, p. 44). Em seguida, distribuimos um texto em prosa de Sergio Ricardo, “Histórias de Pedro Malasarte: como Malasarte cozinha sem fogo”:

[...]

Chegando, certa vez, Pedro Malasarte à cidade, logo se meteu em divertimentos e gastou todo o dinheiro. Mas antes que ficasse de todo limpo comprou uma panelinha de ferro, com três pés para apoiar sobre o fogo, uma matula e seguiu viagem.

Já era por umas onze da manhã, quando avistou um rancho desocupado. Apertado de fome, resolveu descansar ali. Fez fogo, pôs a panela de três pés com a matula a aquecer.

Mal acabara de aquecer a matula, vem chegando uns tropeiros. Pedro Malasarte mais que depressa pôs um monte de terra sobre o fogo, de modo que não ficou um graveto a vista, e ficou muito quieto diante da panelinha que fumegava.

Os tropeiros vendo aquilo ficaram muito espantados e perguntaram:

— Que moda é essa, caboclo, de cozinhar sem fogo?

Pedro respondeu logo:

— Isto não é para todos. Pois não veem que minha panela é mágica?

— Então, ela cozinha sem fogo?

[...]

Os tropeiros viram na panela um verdadeiro achado; provaram da comida e acharam tudo muito bom.

Compraram a panela, pagando por ela o preço que Pedro Malasarte lhes pediu.

Vinha caindo à noite, quando os tropeiros foram cozinhar sem fogo e deram com a trapaça de Malasarte, que já tinha sumido nesse mundo de Deus.

Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos>>

A motivação “[...] prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor.” (COSSON, 2014a, p. 56), portanto o texto de Sergio Ricardo motivou o aluno tendo em vista apresentar o mesmo contexto, em prosa, do poema de Pedro Bandeira. O resultado dessa abordagem foi muito positiva, tendo em vista que “[...] a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura.” (COSSON, 2014a, p. 56). Por isso, após o momento de motivação, iniciamos a introdução (COSSON, 2014a) analisando as imagens que ilustram o poema tais como: panela, tropeiros e Pedro Malasarte. Em seguida, levantamos expectativas em relação ao título que é pausado por reticência. Também antecipamos a leitura das informações a respeito do autor do texto (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, p. 46). Orientamos a leitura de forma silenciosa e em jogral.

A interpretação do poema “A panela...”, de Pedro Bandeira, se voltou para “O contexto com-o-texto” que “está centrado nas características do texto em um evento de letramento, quer sejam elementos gráficos, como ilustrações, ou informações inferenciais que precisam ser processadas pelo leitor.” (COSSON, 2014b, p. 58). Vejamos os elementos na sexta estrofe do poema de Pedro Bandeira “A panela...”:

Pedro foi até a venda  
 pra fazer uma comprinha.  
 Quis feijão, cebola e sal,  
 além de uma panelinha.

**Figura 124:** “A panela...” – sexta estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45).

O personagem “Pedro Malasartes” e a “panelinha”, que estão presentes no primeiro parágrafo do texto, também estão presentes no quarto parágrafo da narrativa:

Quando ouviu tropel de mulas,  
 Pedro o plano começou.  
 Pôs no chão a panelinha  
 e o braseiro ele apagou.

**Figura 125:** “A panela...” – Oitava estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45).

A chegada dos tropeiros vai desencadear todo o plano de Pedro Malasarte, através do questionamento feito pelo tropeiro: “— Que moda é essa, caboclo, de cozinhar sem fogo?”. Essa pergunta é feita, no poema, da seguinte forma:

— Ó caipira, o que é que é isso?  
 É burrice ou é um jogo?  
 Como pode cozinhar  
 na panela sem o fogo?

**Figura 126:** “A panela...” – Décima segunda estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45).

No oitavo parágrafo da narrativa, a resposta do personagem é a seguinte: “— Isto não é para todos. Pois não veem que minha panela é mágica?”. A palavra “mágica” foi trocada por “infernai”:

– A panela é infernal,  
das vasilhas é a rainha,  
pois é só pedir a ela  
e sem fogo ela cozinha!  
Meu feijão está quase pronto  
e é hora do jantar.

**Figura 127:** “A panela...” – Décima quarta estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45).

A cobiça dos tropeiros – que no poema é representada apenas por Zé Trabuco – a aparece na narrativa como “um verdadeiro achado”, ou seja, ficariam ricos com aquela panela. No poema, esse sentimento é revelado através do pensamento de Zé Trabuco:

Zé Trabuco lá pensou:  
outras mulas e dinheiro  
haveria de ganhar  
de qualquer tolo roceiro.

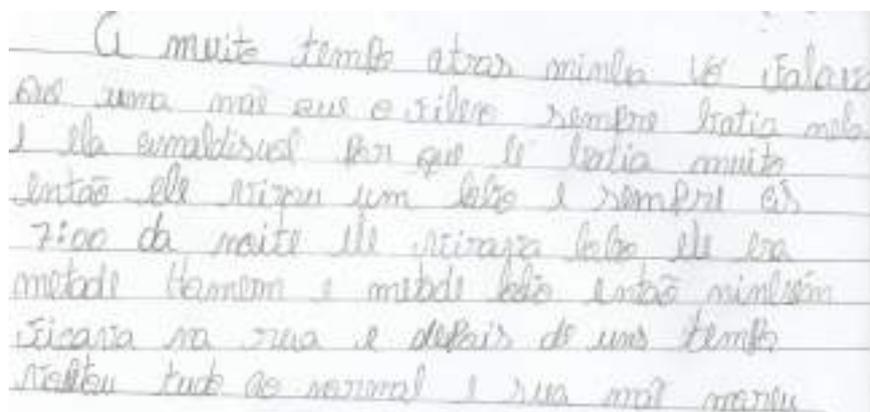
**Figura 128:** “A panela...” – Vigésima estrofe (BORGATTO, BERTIN e MARCHEZI, 2013, p. 45).

Após analisadas as semelhanças e diferenças entre os textos, os alunos fizeram suas considerações a respeito tanto do poema quanto da narrativa, comentaram determinados elementos ali representados na perspicácia de Pedro Malasartes, os sentimentos de ganância e poder que estão presentes em vários setores sociais, principalmente naqueles que envolvem a realidade dos sujeitos da comunidade escolar. Com a motivação e a introdução da leitura, os alunos perceberam como a literatura pode representar, no contexto sugerido através do texto, os elementos da realidade, porque “[...] a literatura é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo: [...] ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível.” (BARTHES, 1978, p. 23). Essa esperteza de Pedro Malasartes é representada no “desejo do impossível” que é também a representação de um objeto real: trapaças, ganâncias, mentiras etc.

Com a interpretação dos textos voltada para “contexto-leitor”, os alunos identificaram o que eles conheciam “da experiência da sua família” com as histórias contadas pelos pais, avós ou vizinhos. Sugerimos que eles registrassem uma narrativa oral, feita por algum membro da família, ou da comunidade à qual pertencem. No encontro seguinte foi compartilhado o registro dessa narrativa.

O compromisso da escola para com os sujeitos de sua comunidade, permite que o estudo da literatura se transforme “[...] em um pacto entre professor e aluno, em que ambos dividem responsabilidades e méritos.” A responsabilidade de uma estratégia didática bem planejada pode construir aprendizagens leitora e interpretativa, na comunidade escolar, assim como fazer a diferença e transformar as visões de um mundo individual em visões compartilhadas de mundos e contextos sociais.

Os registros analisados foram apenas os que atenderam ao objetivo da atividade. No texto abaixo, a história apresenta características da lenda do lobisomem. Essa lenda originou filmes que apresentam como cenário a velha Inglaterra:

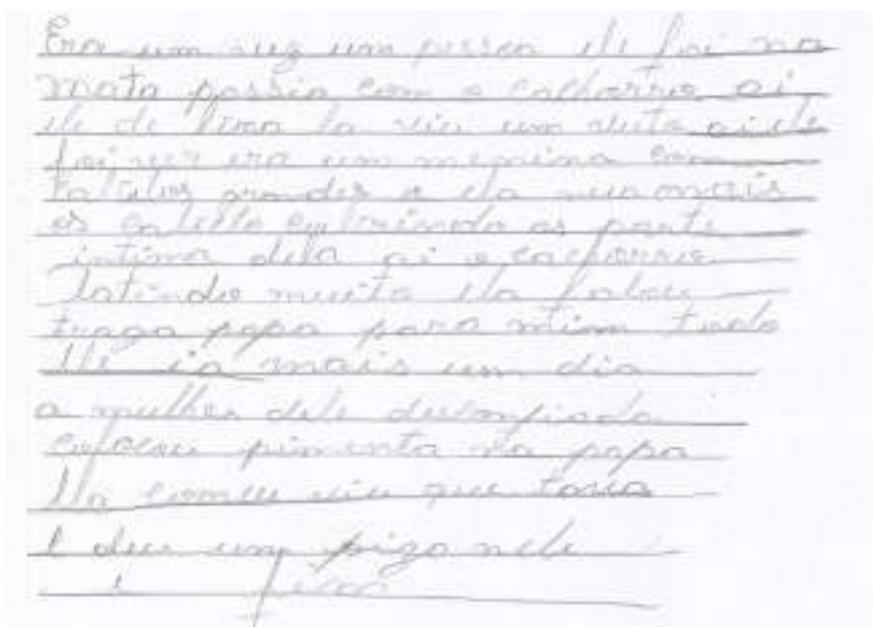


**Figura 129:** Registro de uma narrativa oral – Aluno 01.

Esse tipo de narrativa era utilizado como elemento para repassar valores morais, sociais e religiosos, da mesma forma que “No início da colonização portuguesa no Brasil, os jesuítas utilizaram-se dos autos com finalidade de conversão dos índios e, ao que tudo indica, com bastante sucesso.” (LUYTEN, 2010, p. 22). O texto retratado na produção do aluno 01 pode ter sido criado com a finalidade de evitar que os filhos batessem nos pais, pois caso isso acontecesse poderiam virar lobo. Esses valores também foram repassados através das fábulas

que sempre apresentam uma moral em seu final. Por isso a leitura é tão importante na vida do ser humano, como afirma Cavalcanti (2002, p. 13) “Lendo reflete-se e presentifica-se na história. [...] ler é engajamento existencial. Quando dizemos ler, nos referimos a todas as formas de leitura. Lendo, nos tornamos mais humanos e sensíveis.”. Lendo aprendemos sobre nós e sobre os outros.

Algumas produções se voltaram para a história de *Comadre Florzinha*, como no texto abaixo:



**Figura 130:** Registro de uma narrativa oral – Aluno 09.

São as crenças representadas na literatura popular ou erudita, permitindo que as culturas permaneçam vivas. Essa representatividade do real através da literatura é definida por Bordini e Aguiar (1988, p. 31) da seguinte forma “A literatura não copia os fatos singulares da História, mas procura neles o que é representativo para todos os homens e cria um novo fato que veicule essa essência.”. Como analisamos no texto de Pedro Malasarte, embora se trate de uma panela que cozinha sem o auxílio do fogo há sempre um novo fato a ser narrado ou cantado em versos. A história de *Comadre Florzinha* também vai ganhando um fato novo aqui outro ali, mas nunca perdendo seu “ciclo” e “enraizamento”, conforme comenta Bosi (1987, p. 11) sobre a tradição e permanência das artes erudita e/ou popular na história da cultura brasileira, pois

esses dois elementos “faltam, em geral, à indústria e ao comércio cultural. Os meios de comunicação nutrem-se da aparência do novo, que é pura serialidade.”.

A produção textual do aluno 09 apresenta o personagem inserida na crença de que Comadre Florzinha fica na mata assustando os caçadores e lenhadores. E para não ficarem perdidos na mata, eles têm que levar papa para ela, mas para se livrarem da perseguição desse ser sobrenatural, suas vítimas colocam pimenta na papa dela. A pimenta é um dos ingredientes que faz parte da culinária africana, como registra Silva (2005, p. 52) em relação ao choque entre a cultura europeia – herdada dos franceses – e a herança dos costumes africanos:

Ao importar o modelo europeu de vida, combatia-se a herança africana em nossa cultura, vista como exemplo de primitivismo e atraso. Os valores da ordem, da higiene, da moda, dos hábitos comedidos se chocavam com os da africanidade expressos em suas danças, em sua moda de cores vivas, em sua comida apimentada enchendo de fumaça as ruas [...].

No texto da aluna 12, o cenário descrito não é mais a mata, o que se retrata é a paisagem na qual os personagens são os agricultores. Nesse contexto, as vítimas de *Comadre Florzinha* são os cavalos que têm suas crinas embaraçadas por tranças dadas por ela:

Um dia eu estava na casa da minha mãe  
 e ela me contou a história da comadre Florzinha.  
 Ela disse que ela estava na cidade e ela viu  
 um círculo com uma traça no lado e  
 ela foi estaca olhando e quando que ela chegou  
 a escola e quando ela foi olhar o  
 círculo estava com a traça, no outro dia  
 ela foi para casa e depois ela viu a com-  
 adre Florzinha estava pendurada em uma  
 pal com a traça pendurada, e a mi-  
 tava um ruído ela gritou dizendo -  
 Florzinha, quem quem a mãe - comadre Florzi-  
 nha - não uma outra mãe em esse lugar  
 não é como algum, foi o pai dela  
 e comadre Florzinha desapareceu  
 e ninguém viu ela embora e aquele é o fim.

**Figura 131:** Registro de uma narrativa oral – Aluna 12.

No texto acima, também se atribui que *Comadre Florzinha* é uma bruxa, porém não é tão má, pois dá a opção à sua vítima de correr para que não seja prejudicada. No texto abaixo, a exigência para deixar sua vítima em paz não é a papa, apresentada na produção do aluno 09, dessa vez é o fumo de rolo. Este elemento também faz parte da herança africana:

O pequeno comércio foi outra atividade dos negros na cidade. Povoando as ruas, dedicaram-se à venda itinerante de vassouras, cestos e outros produtos artesanais. Ou ainda, instalados em humildes quiosques ou portinhas dos velhos sobrados coloniais, comercializavam os mais variados produtos como comidas, bebidas, fumo [...]. (SILVA, 2005, p. 52).

Portanto, nas narrativas orais, estão presentes os elementos que representam tanto a cultura indígena, representadas nos longos cabelos de *Comadre Florzinha*, quanto a cultura africana, representada pelo “fumo de rolo”

que enchia o cachimbo dos pretos velhos e que se tornou presente na prática fumante dos camponeses:

Mimbo vê sempre Cantava  
 que um dia um homem foi  
 ao mercado pegar madeira  
 e veio com um tambor  
 de Curiosa foi ver o que  
 era e veio com uma mulher  
 com cabelos longos  
 com uma pele de cabra  
 mais a mulher pediu  
 a madeira e sempre ele  
 dizendo que toda dia  
 era por ele ter a madeira  
 Até que um dia ele falou para a mulher  
 que não ia ter que pagar para ver  
 porque ele queria a madeira para  
 si quando ele foi no mercado  
 E nunca ele repetiu mais isso

**Figura 132:** Registro de uma narrativa oral – Aluno 26.

A literatura está sempre representando a realidade, pois é através dela:

[...] como linguagem e como instituição, que se confirmam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Foi baseado no imaginário do povo, que se construíram as narrativas e estas serviram para educar e para amedrontar, para enaltecer e para denegrir, como se vê na produção do leitor abaixo. Imaginar que alguém pelo fato de haver se vestido com a representação de uma cultura, que foi tão perseguida na época da colonização, porque estava centrada tanto na religiosidade africana quanto na indígena, foi engolido por um buraco que se abriu no chão. Essa crença representa uma proibição metafórica, para impedir a manifestação cultural dos caboclos africanos e indígenas:

A história do Caboclo

Era época de Carnaval e que um homem que toda época, de Carnaval ele se vestia de Caboclo um um Sente dia ele estava indo pro Carnaval fantasiado de Caboclo e estava quando ele estava indo que de nada um momento ele se abriu no chão de baixo de uma amore ele foi ali para ser o que era o buraco do galão, ali é lá mesmo lugar e um caminho que todo mundo passa mas depois que aconteceu isso ninguém mais passa por que esse lugar ficou mais conhecido de todo mundo que passa por ali se espanta.

**Figura 133:** Registro de uma narrativa oral – Leitor 20.

A literatura na sala de aula e na vida, pode combater as formas de preconceito, não apenas como objeto de leitura, mas de interpretação da arte

literária e por extensão da própria existência humana. Por isso a interpretação textual precisa ser compartilhada e dessa forma o mundo pode se revelar para aqueles que ainda não conseguiram ultrapassar os muros da ignorância cultural.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver uma pesquisa com o intuito de fomentar a prática leitora de textos literários teria sido uma experiência fácil se esses textos não fossem aqueles que o LDP dispõe sem o objetivo de trabalhar a obra literária e sem orientações de leitura que despertem o prazer por essa prática e nem permitam que além de uma compreensão superficial seja feita uma interpretação contextualizada e compartilhada.

No primeiro momento de análise do LDP Projeto *Teláris*, acreditávamos que os textos ali dispostos, devido à grande quantidade tanto em prosa quanto em verso, atendessem às perspectivas do processo de letramento literário e que viessem acompanhados por sugestões de leitura e interpretação, mas não foi isso o que comprovamos.

Embora os textos presentes no LD e selecionados para trabalhar a sequência didática sirvam apenas de pretexto para abordar a variação linguística, eles não aparecem fragmentados. Por isso é possível desenvolver uma boa estratégia de leitura e interpretação do texto literário, embora não seja esta a proposta ali presente.

As falhas apresentadas pelos livros didáticos, deveriam ser percebidas, pelo PNLD (BRASIL, 2014), antes de indicar os livros para serem adotados pelas escolas, uma vez que, em seu critério de avaliação, é exigida a presença de textos da literatura de língua portuguesa, principalmente a literatura brasileira, mas não exige que esses textos estejam acompanhados por propostas para trabalhar o processo de letramento literário.

Embora nos PCN (BRASIL, 1998), os textos não estejam apresentados com clareza de objetivos, o ensino da literatura, nas aulas de língua portuguesa, é uma das exigências desses documentos.

No Currículo de Português para o Ensino Fundamental (PERNAMBUCO, 2012a), são disponibilizadas expectativas de aprendizagens, voltadas para o eixo do letramento literário, necessárias para elaboração de propostas didáticas, portanto, apoiados nas orientações teórico-metodológica do Letramento Literário (COSSON, 2014a), conseguimos desenvolver uma proposta didática que apresentou resultados positivos, embora para realização desta pesquisa, o tempo

para aplicação da proposta didática tenha sido vivenciado em apenas duas horas/aula para cada passo do letramento literário e apenas quatro horas/aula para trabalhar cada texto. Mesmo não apresentando maturidade na leitura e interpretação do texto literário, acreditamos que, por se tratar de uma turma do sexto ano, haja bastante tempo para que eles desenvolvam, de forma positiva, o processo de letramento literário, nas aulas de língua portuguesa.

Portanto, esperamos que esta pesquisa possa ampliar as muitas possibilidades de trabalhar nas aulas de língua portuguesa a prática da leitura, principalmente a literária. Porque através dessa leitura, o ser humano pode “[...] ficar mais tolerante e mais humilde, aceitar a diversidade, dispor-se a tolerar a diferença e a divergência.” (MACHADO, 2009, p. 100). Mas isso não se consegue com a leitura de qualquer gênero linguístico, o que esperamos é que os alunos comecem a ler as obras literárias, sejam clássicas ou contemporâneas.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Morte do Leiteiro. In. MOISÉS, Massaud. **A Literatura Brasileira através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 2012, p. 471-474.
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2010.
- BANDEIRA, Pedro. **Malasaventuras: Safadezas do Malasartes**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto e MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Português: Projeto Teláris**. São Paulo: Ática, 2013.
- BOSI, Alfredo. **Céu, Inferno**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.
- BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/Secretaria do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa/Secretaria do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. MEC. **Programa Nacional do Livro Didático: anos finais do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2014.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In. RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004. p. 47-63.
- CAMÕES, Luís Vaz de. Os Lusíadas. 2014. Disponível em: <<http://www.pdflivros.com/2014/08/os-lusiadas.html>>. Acesso em: 17 out. 2016.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

- \_\_\_\_\_. **Na sala de aula:** caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. O direito à literatura. In. CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2004.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil:** dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2002.
- CAVALCANTI, Mônica Magalhaes. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.
- CHIAPPINI, Lígia. **Invasão da Catedral:** literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- \_\_\_\_\_ e MARQUES, Regina Maria Hubner. Ao pé do texto na sala de aula. In. ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola:** alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 37-49.
- \_\_\_\_\_. **Reinvenção da Catedral:** Língua, literatura, comunicação – novas tecnologias e políticas de ensino. São Paulo: Cortez, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014a.
- \_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.
- COSTA, Sergio Roberto. Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In. MELLO, Maria Cristina de e RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs). **Letramento:** Significados e Tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 13-49.
- DENZIN, Norman K. LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto 2:** teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 2005.
- DIAS, Gonçalves. **Canção do Exílio**. Disponível em: <<http://www.escritas.org/pt/t/13043/cancao-do-exilio>>. Acesso em: 17 out. 2016.
- FARIA, Maria Alice. **Parâmetros Curriculares e literatura:** as personagens de que os alunos realmente gostam. São Paulo: Contexto, 1999.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2013.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEIGER, Paulo (Org.). **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

HOMERO. **Ilíada**. Trad. de Manoel Odorico Mendes [2009] Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Odisseia**. Trad. de Manoel Odorico Mendes [2009]. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 83-132.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. A estética da recepção: colocações gerais. In JAUSS, Hans Robert et al. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Coordenação e tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 43-61

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

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Coleção Letramento Educação e Sociedade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**: teoria & prática. São Paulo: Pontes Editores, 2012b.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In. ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 50-62.

\_\_\_\_\_. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In. ZILBERMAN, Regina & ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito Letrado, Sujeito Total: implicações para o letramento escolar. In. MELLO, Maria Cristina de e RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.). **Letramento: Significados e Tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 51-64.

LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiro**. São Paulo: Summus, 1977.

LUYTEN, Joseph M. **O que é literatura popular**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: brasiliense, 1989.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa I**. São Paulo: Cultrix, 2006.

NETO, João Cabral de Melo. **Morte e vida Severina**. Edição em quadrinhos realizada por Miguel Falcão. Recife: Fundaj, Editora Massangana, 2009.

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

PERNAMBUCO. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Governo do Estado de Pernambuco. Secretaria de Educação. Recife: SE. 2012a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Parâmetros Curriculares. Secretaria de Educação. CAED/UFJF, UNDIME/PE. 2012b.

PINHEIRO, Hélder. Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos. In. PINHEIRO, Hélder (Org.). **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003, p. 13-47.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. **Leitura na escola**: espaço para gostar de ler. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In. RIBEIRO, Vera Mansangão (Org.). **Letramento no Brasil** – Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004, p. 9-29.

ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In. ROJO, Roxane e CORDEIRO, Glaís Sales. (Organização e Tradução). **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: 2010, p. 7 a 16.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Trad. Neide Luiza de Rezende. In. DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de e JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

SABINO, Fernando. **Amor de Capitu**. São Paulo: Ática, 2008.

SERGIO, Ricardo. **Histórias de Pedro Malasarte**: como Malasarte cozinha sem fogo. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos>>. Acesso em: 21 set. 2016.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: Caminhos da Devoção Brasileira. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, João José. **Zé Matraca**: O valentão de Palmares. Disponível em: <<http://docvirt.com/docreader.net.DocReader>>. Acesso em: 23 set. 2016.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In. RIBEIRO, Vera Mansangão (Org.). **Letramento no Brasil** – Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOUZA, Roberto Acízelo de. **O Império da Eloquência**: retórica e poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EdUERJ: EdUFF, 1999.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. São Paulo: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2005.

VARGA, A. Kibédi. **Teoria da Literatura**. Trad. Tereza Coelho. Lisboa: Editorial Presença, 1981.

VIRGÍLIO. **Eneida**. Trad. de Manoel Odorico Mendes [2005]. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/iliadap.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2016.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In. ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988a, p. 10-22.

\_\_\_\_\_. **A leitura e o ensino da literatura**: repensando o ensino. São Paulo: Contexto, 1988b.

\_\_\_\_\_. Letramento Literário: não ao texto, sim ao livro. In. PAIVA, Aparecida *et al.* **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces – o jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 245-266.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I: Histórias de Pedro Malasarte: como Malasarte cozinha sem fogo**

Aí vai uma história de Pedro Malasarte; história tão certa como ela se passou, que nem contada em letra de forma, ou pregada de púlpito, seria tão verdadeira.

Chegando, certa vez, Pedro Malasarte à cidade, logo se meteu em divertimentos e gastou todo o dinheiro. Mas antes que ficasse de todo limpo comprou uma panelinha de ferro, com três pés para apoiar sobre o fogo, uma matula e seguiu viagem.

Já era por umas onze da manhã, quando avistou um rancho desocupado. Apertado de fome, resolveu descansar ali. Fez fogo, pôs a panela de três pés com a matula a aquecer.

Mal acabara de aquecer a matula, vem chegando uns tropeiros. Pedro Malasarte mais que depressa pôs um monte de terra sobre o fogo, de modo que não ficou um graveto a vista, e ficou muito quieto diante da panelinha que fumegava.

Os tropeiros vendo aquilo ficaram muito espantados e perguntaram:

— Que moda é essa, caboclo, de cozinhar sem fogo?

Pedro respondeu logo:

— Isto não é para todos. Pois não vêem que minha panela é mágica?

— Então, ela cozinha sem fogo?

— É como estão vendo, e a qualquer hora. Mas como o médico me disse que estou por poucos dias e precisando de dinheiro para encomendar o corpo, posso negociá-la.

Os tropeiros viram na panela um verdadeiro achado; provaram da comida e acharam tudo muito bom.

Compraram a panela, pagando por ela o preço que Pedro Malasarte lhes pediu.

Vinha caindo à noite, quando os tropeiros foram cozinhar sem fogo e deram com a trapaça de Malasarte, que já tinha sumido nesse mundo de Deus.

Pois foi assim que aconteceu e já lá vão quarenta e cinco anos ou talvez cinqüenta, que nisto de contagem de anos não sou nenhum sábio da Grécia.

Sérgio Ricardo

Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

## ANEXO II: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – PRIMEIRO MOMENTO</b>
<b>MATERIAL:</b> Livro Didático de português Projeto <i>Teláris</i>
<b>PÚBLICO:</b> 6º Ano do Ensino Fundamental
<b>TEMPO:</b> 04 (quatro) horas/aula
<b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer as possíveis intenções do eu lírico subjacentes ao texto poético.</li> <li>2. Identificar/ analisar imagens poéticas que contribuem para a construção de sentidos no texto.</li> </ol>
<b>METODOLOGIA:</b> Leitura e interpretação do texto principal do primeiro capítulo – “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof.
<b>PRIMEIRO ENCONTRO: 02 (duas) horas/aula</b>
<p>10 minutos: <b>MOTIVAÇÃO DA LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do gênero conto popular e abordagem sobre quem tem bisavô e como ele é tratado pela família.</li> </ul> <p>20 minutos: <b>INTRODUÇÃO DA LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir que todos abram o livro na página 19;</li> <li>• Analisar as imagens sugeridas como ilustração do conto;</li> <li>• Levantar expectativas em relação ao título do conto;</li> <li>• Abordar a questão de pessoas que usam dentadura e levantar questionamentos em relação à saúde bucal e ao fato de pessoas da geração do bisavô usarem dentadura. Neste momento se chama a atenção para a questão da saúde pública e da prevenção odontológica assim como a questão de higiene bucal que se deve fazer quando se levanta e pela manhã e após as refeições.</li> </ul>

**20 minutos: LEITURA SILENCIOSA**

- Questionar se há alguma dificuldade em relação ao significado de algumas palavras.

**30 minutos: LEITURA EM JOGRAL**

- Distribuir a fala dos personagens e do narrador;
- Orientar para a leitura das falas dos personagens com ênfase para que o sentido do texto seja percebido com maior facilidade;
- Alternar os leitores até que todos tenham participado deste momento.

**20 minutos: INTERPRETAÇÃO COMPARTILHADA**

- Investigar a respeito da compreensão do texto se as expectativas que foram levantadas antes das leituras foram atendidas ou se houve surpresa ao final da leitura do texto;
- Questionar a respeito da forma como o bisavô era tratado pelos familiares;
- Chamar a atenção para a questão do respeito que se deve ter pelas pessoas idosas;
- Permitir que todos participem desse primeiro momento de interpretação sem esquecer que os que não desejarem falar não devem ser pressionados.

**SEGUNDO ENCONTRO: 02 (duas) horas/aula****10 minutos: ABORDAGEM O TEXTO LIDO NA AULA ANTERIOR**

- Fazer questionamentos a respeito do texto “O bisavô e a dentadura”, de Sylvia Orthof.

**10 minutos: LEITURA INDIVIDUAL**

- Fazer a releitura do texto para que não haja dificuldades no momento de interpretação.

<p>30 minutos: PRODUÇÃO DO REGISTRO DA INTERPRETAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Para que haja um direcionamento neste primeiro encontro, a interpretação deve ser direcionada através de tópicos que o professor acredite serem relevantes: O que você gostou mais nesta leitura, por quê? Há algo que você discorde em relação ao relacionamento entre o bisavô e a sua família?</li> <li>• Recolher as produções textuais</li> </ul>
<p><b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SEGUNDO MOMENTO</b></p>
<p>TEMPO:</p> <p>04 (quatro) horas/aula</p>
<p>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar elementos que caracterizam o discurso poético quanto à forma e conteúdo (versos, estrofes, rimas, ritmo, aliterações, assonâncias, figuras de linguagem etc.).</li> <li>2. Reconhecer as possíveis intenções do eu lírico subjacentes ao texto poético.</li> <li>3. Perceber e apreciar a sonoridade de rimas, aliterações e outros recursos gráficos linguístico-estilísticos utilizados em poemas.</li> </ol>
<p>METODOLOGIA:</p> <p>Leitura e interpretação do texto que faz conexão com o texto principal do primeiro capítulo – “Desafio do homem e da mulher”, de José Fortuna.</p>
<p><b>PRIMEIRO ENCONTRO</b></p>
<p>10 minutos: MOTIVAÇÃO DA LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do gênero poema e do que significa um desafio.</li> </ul> <p>20 minutos: INTRODUÇÃO DA LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir que todos abram o livro na página 29;</li> <li>• Analisar as imagens sugeridas como ilustração do poema;</li> <li>• Levantar expectativas em relação ao título do poema;</li> <li>• Abordar a questão da igualdade entre homens e mulheres em relação às oportunidades de emprego e ao preconceito comportamental.</li> </ul>

**20 minutos: LEITURA SILENCIOSA**

- Questionar se há alguma dificuldade em relação ao significado de algumas palavras.

**30 minutos: LEITURA EM JOGRAL**

- Distribuir as falas do eu lírico: homem e mulher;
- Orientar para a realização de uma leitura com ênfase nas rimas;
- Alternar os leitores até que todos tenham participado deste momento.

**20 minutos: INTERPRETAÇÃO COMPARTILHADA**

- Questionar a respeito da compreensão do texto se as expectativas que foram levantadas em relação ao título foram atendidas ou não;
- Chamar a atenção para algumas questões preconceituosas colocadas pela sociedade:  
Quem é mais forte se o homem ou a mulher?  
Se uma menina chorar quer dizer que ela não é tão forte quanto um menino?  
Se um menino se destacar em alguma disciplina escolar significa que ele seja mais inteligente que as meninas?
- Permitir que todos participem desse primeiro momento de interpretação sem esquecer que os que não desejarem falar não devem ser pressionados.

**SEGUNDO ENCONTRO: 02 (duas) horas/aula****10 minutos: ABORDAGEM O TEXTO LIDO NA AULA ANTERIOR**

- Fazer questionamentos a respeito da igualdade entre homens e mulheres.

**40 minutos: LEITURA INDIVIDUAL**

- Fazer a releitura do texto para que não haja dificuldades no momento de interpretação.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitar o registro da contextualização poética e nesta devem ser identificados no texto e registrados os seguintes elementos: Rimas; palavras com sentido figurado; sentimento(s) do eu lírico etc.</li> <li>• Recolher as produções textuais</li> </ul>
<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – TERCEIRO MOMENTO</b>
<p><b>TEMPO:</b> 04 (quatro) horas/aula</p>
<p><b>EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Interagir com narrativas ouvidas (fábulas, contos de fadas, contos populares, contos maravilhosos), comentando-as.</li> <li>2. Recontar oralmente narrativas ouvidas em prosa ou em versos.</li> </ol>
<p><b>METODOLOGIA:</b> Leitura e interpretação do texto principal da primeira leitura do segundo capítulo “A panela...”, de Pedro Bandeira.</p>
<b>PRIMEIRO ENCONTRO</b>
<p>10 minutos: <b>MOTIVAÇÃO DA LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição da diferença entre as narrativas em versos e as narrativas em prosa.</li> <li>• Leitura do texto da página 44 de Expedito Sebastião da Silva.</li> </ul> <p>20 minutos: <b>INTRODUÇÃO DA LEITURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedir que todos abram o livro na página 45;</li> <li>• Analisar as imagens sugeridas como ilustração do poema;</li> <li>• Levantar expectativas em relação ao título do poema;</li> <li>• Fazer a leitura das informações a respeito do autor do texto: Pedro Bandeira.</li> <li>• Falar sobre as apostas que estão presente no dia a dia tais como os jogos da Loteria Federal.</li> </ul> <p>20 minutos: <b>LEITURA SILENCIOSA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionar se há alguma dificuldade em relação ao significado de</li> </ul>

algumas palavras.

- Solicitar que tragam na próxima aula o registro de algum conto popular narrado por pessoas conhecidas ou familiares

SEGUNDO ENCONTRO: 02 (duas) horas/aula

10 minutos: Leitura do conto “Como Malasartes cozinha sem fogo”. . Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

10 minutos: Fazer um debate para comparar o conto lido com o poema “A panela...”, de Pedro Bandeira.

25 minutos: Solicitar que sejam lidos os registros trazidos com as narrativas contadas pelos familiares ou conhecidos.

05 minutos: Recolher os registros

#### REFERÊNCIAS

BORGATTO, Ana Maria Trinconi, BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto e MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. **Projeto Teláris**: português. 6º ano. São Paulo: Ática, 2013.

**Como Malasartes cozinha sem fogo.** Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/contos>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

**CURRÍCULO DE PORTUGUÊS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL** com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco.

## APÉNDICE

## APÊNDICE I: CARTA DE ANUÊNCIA

### Escola Ministro Jarbas Passarinho

ENSINO FUNDAMENTAL (5ª a 8ª Séries) – ENSINO MÉDIO – ENSINO NORMAL MÉDIO

Inscrição Cadastral nº E.102.011

#### CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborado de acordo com a Resolução nº 466/2012 – CNS/CONEP)

Aceito a pesquisadora Aldenice de Souza Araújo, sob responsabilidade da mesma como pesquisador principal, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada Estudo do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano: analisando as propostas para o letramento literário, sob orientação do professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva.

Ciente dos objetivos da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento com determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Camaragibe, 16 de junho de 2016

Assinatura e carimbo do diretor ou vice-diretor da instituição

*[Assinatura]*  
 MARIA VILAS BOAS, 1972 856  
 Matrícula nº 131570-6  
 DIRETOR

## APÊNDICE II: TERMO DE ASSENTIMENTO

### TERMO DE ASSENTIMENTO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada Estudo do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano: analisando as propostas para o letramento literário, sob minha responsabilidade e do orientador Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva cujo objetivo é encontrar propostas de leituras e análises para diminuir as possíveis falhas apresentadas pelo livro didático do 6º ano, em relação ao letramento literário.

Para realização deste trabalho usaremos os seguintes métodos: aplicação de atividades para análise da compreensão dos gêneros literários: conto e poema que estão presentes no livro didático para investigar se a sugestão de leitura e compreensão literária presentes nas atividades de leitura atendem as expectativas sugeridas na teoria de Cosson (2014) Letramento Literário: teoria e prática.

Seu nome assim como todos os dados que lhe identifiquem serão mantidos sob sigilo absoluto, antes, durante e após o término do estudo.

Quanto aos riscos e desconfortos: (a realização do projeto com a turma solicitada está dificultando a avaliação dos alunos e o planejamento de aula do bimestre para a referida turma).

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências: o pesquisador repensará a metodologia que está sendo utilizada para desenvolvimento da pesquisa. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são despertar no aluno do 6º ano o interesse pela leitura do texto literário de forma consciente e sua participação prazerosa nas aulas de literatura.

No curso da pesquisa você tem os seguintes direitos: a) garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai ou responsável tenha consentido sua participação, sem prejuízo para si; c) garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o(a) senhor(a) deve procurar o pesquisador Aldenice de Souza Araújo, Rua Emiliano Braga, n. 635, ap. 1006, Várzea – Recife/PE. Telefone (81) 3083-1657 e o Dr. Josivaldo Custódio da Silva – UPE/ Campus Mata Norte.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do e-mail [comite\\_etica@upe.br](mailto:comite_etica@upe.br)

## APÊNDICE III: TERMO DE CONCESSÃO

### Escola Ministro Jarbas Passarinho

ENSINO FUNDAMENTAL (5ª a 8ª Séries) – ENSINO MÉDIO – ENSINO NORMAL MÉDIO

Inscrição Cadastral nº E.102.011

#### TERMO DE CONCESSÃO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Concedo o uso desta escola ao pesquisador **Aldenice de Souza Araújo**, da Universidade de Pernambuco para desenvolver sua pesquisa intitulada **Estudo do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano: analisando as propostas para o letramento literário**, sob orientação do Professor **Dr. Josivaldo Custódio da Silva**.

Toda equipe deverá cumprir com as determinações éticas da Resolução nº 466/2012 CNS/CONEP, garantindo esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa e que não haverá nenhuma despesa para esta escola que não seja decorrente da participação dessa pesquisa.

No caso do não cumprimento das garantias acima, terei a liberdade de revogar meu consentimento a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Camaragibe: 16 de junho de 2016

Assinatura e carimbo do responsável pelo local da pesquisa

*[Assinatura]*  
 Marcelina Jarbas Passarinho  
 Matrícula nº 131570-6  
 DIRETOR

## APÊNDICE IV: TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Em referência à pesquisa intitulada “Estudo do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano: analisando as propostas para o letramento literário”, eu Aldenice de Souza Araújo e minha equipe composta por Josivaldo Custódio da Silva, comprometemo-nos a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identifica-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

Camaragibe: 16 de junho de 2016.

**Profª Aldenice S. Araújo**

**Licenciada em Língua Portuguesa /**

**Língua Inglesa**

*Aldenice de Souza Araújo*  
Pesquisador Responsável

Assinatura e carimbo

*Josivaldo Custódio da Silva*  
Assinatura de todos os membros da equipe

## APÊNDICE V: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Convidamos V.S<sup>a</sup>. a participar da pesquisa Estudo do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano: analisando as propostas para o letramento literário, sob responsabilidade da pesquisadora Aldenice de Souza Araújo, orientada pelo Professor Dr. Josivaldo Custódio da Silva tendo por objetivo encontrar propostas de leituras e análises para diminuir as possíveis falhas apresentadas pelo livro didático do 6º ano, em relação ao letramento literário.

Para realização deste trabalho usaremos os seguintes métodos: aplicação de atividades para análise da compreensão dos gêneros literários: conto e poema que estão presentes no livro didático para investigar se a sugestão de leitura e compreensão literária presentes nas atividades de leitura dos capítulos I e II atendem as expectativas sugeridas na teoria de Cosson (2014) Letramento Literário: teoria e prática.

Esclarecemos que manteremos o anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos riscos e desconfortos: (a realização do projeto com a turma solicitada está dificultando a avaliação dos alunos e o planejamento de aula do bimestre para a referida turma).

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências: o pesquisador repensará a metodologia que está sendo utilizada para desenvolvimento da pesquisa.

Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são despertar no aluno do 6º ano o interesse pela leitura do texto literário de forma consciente e sua participação prazerosa nas aulas de literatura.

O(A) senhor(a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si; a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa, os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável.

Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o(a) senhor(a) deve procurar o pesquisador Aldenice de Souza Araújo, Rua Emiliano Braga, n. 635, ap. 1006, Várzea – Recife/PE. Telefone (81) 3083-1657 e o Dr. Josivaldo Custódio da Silva – UPE/ Campus Mata Norte.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do e-mail [comitê.etica@upe.br](mailto:comitê.etica@upe.br)