

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**SCHIRLEY LUIZA ROSA**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO**

Vitória  
2019

SCHIRLEY LUIZA ROSA

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo, campus Vitória, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ilioni Augusta da Costa

Vitória

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

R788e Rosa, Schirley Luiza.  
Estratégias de leitura do texto literário : uma proposta didática com o gênero conto / Schirley Luiza Rosa. – 2019.  
120 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Ilioni Augusta da Costa.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2019.

1. Contos brasileiros - Estudo e ensino. 2. Leitura - Desenvolvimento. 3. Livros e leitura. 4. Língua portuguesa. 5. Linguagem e educação. I. Costa, Ilioni Augusta da. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título.

CDD 21 – 869.301

Elaborada por Ronald Aguiar Nascimento - CRB-6/MG - 3116

**SCHIRLEY LUIZA ROSA**

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA  
DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO.**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em 16 de dezembro de 2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**



Doutora Hioni Augusta da Costa  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Orientadora



Doutor Nelson Martinelli Filho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno



Doutora Pollyana dos Santos  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Externo

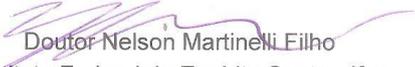
**SCHIRLEY LUIZA ROSA**

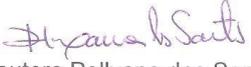
ROSA, Schirley Luiza; COSTA, Ilioni Augusta da. **Proposta Didática de Leitura de Contos**. Vitória: Ifes, 2019. 38 p. (Sequência Didática em formato de livreto).

Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, vinculado ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 16 de dezembro de 2019

**COMISSÃO EXAMINADORA**

  
Doutor Nelson Martinelli Filho  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Interno

  
Doutora Pollyana dos Santos  
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes  
Membro Externo

Dedico este trabalho à minha mãe, exemplo de trabalho, honestidade, perseverança e força, e à minha filha, que eu consiga ser um bom exemplo para ela.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, primeiramente, que me concedeu saúde, resiliência e sabedoria.

À minha orientadora Dr<sup>a</sup>. Ilioni Augusta da Costa que, com gentileza e paciência, possibilitou-me diversas aprendizagens. Aos professores do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Instituto Federal do Espírito Santo pela excelente formação promovida.

Ao meu esposo Rodrigo Santos de Freitas, à minha filha Lídia de Freitas Rosa e a todos os familiares que lidaram com a minha ausência e cuidaram da minha filha durante os momentos de estudo.

À minha amiga Andreia Amorim Salles Rosa, pela amizade, parceria em sala de aula do Mestrado, no trabalho e na vida e, sobretudo, pela sua generosidade e fé, que muito me ensinaram.

Enfim, a todos os familiares e amigos que estiveram comigo durante esse percurso, e, assim, motivaram-me para persistir na realização desse sonho.

## RESUMO

A presente pesquisa propôs a exploração de estratégias de leitura do texto literário a partir da leitura de textos e de reflexões sobre o gênero conto. Após identificar, em uma escola pública estadual do ES, a necessidade de uma prática de leitura que leve os estudantes a desenvolver uma melhor competência em leitura de textos literários, objetivou-se investigar quais estratégias de compreensão poderiam potencializar a leitura de textos literários em sala de aula. Para tanto, o estudo apresenta reflexão teórica acerca dos conceitos de língua e linguagem e suas implicações no ensino, e das concepções de leitura e compreensão textual, conforme Elias e Koch (2007), Geraldi (1993), Marcuschi (2011), Koch (2017), Orlandi (1988), acrescidos dos fundamentos postulados por Bakhtin (2003). As discussões sobre o texto literário e sobre a leitura do texto literário em sala de aula estão ancoradas nos estudos de Candido (1995), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Gotlib (1990), entre outros. Para discorrer sobre as estratégias de leitura, a pesquisa se fundamentou em Solé (1998) e outros estudiosos do assunto. A pesquisa caracterizou-se como pesquisa-ação e apresenta como sugestão para o trabalho pedagógico com leitura do texto literário uma proposta didática com atividades que buscam contribuir para o desenvolvimento, em sala de aula, de práticas de leitura de ensino de língua portuguesa que oportunizem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, numa relação dialética entre a leitura de textos literários e a leitura de mundo, por meio da utilização de estratégias de leitura. Para tanto, as atividades interventivas realizadas exploraram estratégias de compreensão para que a leitura dos textos literários fosse dialógica na medida em que os alunos se engajaram na produção de sentidos de forma ativa e responsiva. Os resultados mostram que, após as atividades propostas, houve avanço dos conhecimentos da turma em relação à potencialização da compreensão de textos literários com o uso de estratégias de leitura, haja vista o desenvolvimento do nível de compreensão leitora dos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino. Estratégias de leitura. Texto literário. Conto.

## ABSTRACT

This research proposed the exploration of reading strategies of the literary text from the reading of texts and reflections on the short story genre. After identifying, in a state public school of ES, the need for a reading practice that leads students to develop a better reading literary competence, this study aimed to investigate which comprehension strategies could enhance literary reading in the classroom. For this, the study presents theoretical reflection about the concepts of language and language and their implications in teaching, and the conceptions of reading and textual comprehension, according to Elias and Koch (2007), Geraldi (1993), Marcuschi (2011), Koch (2017), Orlandi (1988), as well as the fundamentals postulated by Bakhtin (2003). The discussions about the literary text and the reading of the literary text in the classroom are based on Candido's studies (1995), Dalvi, Rezende and Jover-Faleiros (2013), Gotlib (1990), among others. To discuss reading strategies, the research was based on Solé (1998) and other scholars of the subject. The research was characterized as action research and presents as a suggestion for the pedagogical work with reading the literary text a didactic proposal with activities that seek to contribute to the development, in the classroom, of reading practices of Portuguese language teaching that enable the development of students' reading competence, in a dialectical relationship between literary reading and world reading, through the use of reading strategies. For this, the intervention activities performed explored strategies of comprehension so that the reading of literary texts was dialogical as the students engaged in the production of meanings in an active and responsive way. The results show that, after the proposed activities, there was progress in the knowledge of the class in relation to the enhancement of the comprehension of literary texts with the use of reading strategies, considering the development of the reading comprehension level of the students.

**Keywords:** Teaching. Reading strategies. Literary text. Tale.

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Adaptação do Diagrama dos Horizontes de Compreensão Textual.....	31
Figura 2 – Quadro Geral de Inferências .....	55
Figura 3 – Visão geral sobre Estratégias de Leitura.....	60
Quadro 1 – Dissertações utilizadas como referência base para desenvolvimento do trabalho .....	17
Quadro 2 – Resultado da aplicação do roteiro de verificação do nível de compreensão.....	84
Quadro 3 – Percentual referente aos aspectos compreendidos, compreendidos parcialmente e não compreendidos.....	85
Quadro 4 – Horizontes de compreensão.....	86
Quadro 5 – Estrutura do livreto educacional com a proposta didática de leitura de contos.....	91

## **LISTA DE SIGLAS**

CP – COMPREENDIDO PARCIALMENTE

EAL – ESTRATÉGIA ANTES DA LEITURA

EDL – ESTRATÉGIA DURANTE A LEITURA

EPL – ESTRATÉGIA POSTERIOR À LEITURA

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>2</b>	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	17
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
3.1	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E IMPLICAÇÕES NO ENSINO	22
3.2	LEITURA E COMPREENSÃO.....	27
<b>4</b>	<b>LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA</b> .....	37
4.1	LEITURA DO GÊNERO CONTO .....	45
<b>5</b>	<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b> .....	51
<b>6</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	61
6.1	CONTEXTO DA PESQUISA .....	63
6.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	65
<b>7</b>	<b>DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	67
7.1	DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA .....	67
7.2	DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA DE CONTOS.....	72
7.3	ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA DE CONTOS.....	82
<b>7.3.1</b>	<b>Do roteiro para verificação do nível de compreensão</b> .....	83
7.4	DO RETORNO AOS ALUNOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA.....	87
<b>8</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	90
8.1	ESTRUTURA DO PRODUTO: LIVRETO EDUCACIONAL .....	91
<b>9</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
	APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	100
	APÊNDICE B - Carta de autorização .....	102
	APÊNDICE C - Questionário para conhecimento inicial do aluno do 9º ano ..	103
	APÊNDICE D - Avaliação diagnóstica.....	104
	APÊNDICE E - Roteiro para verificação do nível de compreensão.....	107
	APÊNDICE F - Análise da compreensão leitora feita por alunos .....	108
	ANEXO A - Texto lido na Avaliação Diagnóstica: Conto “Zap” .....	110
	ANEXO B - Texto lido durante as atividades interventivas: Conto “Maria” .....	112

ANEXO C - Texto lido durante as atividades interventivas: Conto “Felicidade  
Clandestina” ..... 115

ANEXO D - Texto lido durante as atividades interventivas: Conto “Um Apólogo”

..... 118

## 1 INTRODUÇÃO

### a) Memorial

O fascínio pelo ato de ensinar desde cedo esteve presente em mim. Logo após meu ingresso no universo escolar - inicialmente na pré-escola e, posteriormente, no ensino fundamental, o interesse pelo ensino já se manifestava nas brincadeiras com as amigas, em que eu fazia o papel de professora. No convívio familiar não era diferente. Nesse contexto, também me investia do papel de professora, ao orientar meu irmão caçula nas lições de casa.

Nos anos finais do ensino fundamental, a leitura se tornou minha atividade preferida na escola. Sempre que conseguia, fugia das aulas de Educação Física para ler, preferia ficar na biblioteca, que funciona até os dias de hoje, infelizmente, em um espaço improvisado, visto que a escola onde estudei nunca passou por uma reforma que ampliasse seus espaços. Sei disso porque trabalho como mesária nessa escola, em períodos eleitorais.

A decisão pela licenciatura em Letras se deu enquanto ainda cursava o ensino médio. Fiz pré-vestibular alternativo para pessoas carentes, obtive excelente nota no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e consegui uma bolsa de estudos na Faculdade Saberes, onde me formei em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas, colando grau em Janeiro de 2009.

Na faculdade, os estudos da linguagem, em língua inglesa e portuguesa, e da literatura da língua portuguesa me encantaram. Sempre digo que se tivesse novamente que escolher um curso, com certeza escolheria Letras, pois me é prazeroso estudar o funcionamento, o ensino e a aprendizagem de línguas, tanto como língua materna quanto como língua adicional.

No mesmo ano de minha formatura no curso de graduação, fui nomeada professora efetiva de inglês da rede estadual de ensino, em Cariacica/Espírito Santo, pela aprovação em concurso público realizado em 2007. Em 2016, prestei concurso para

o cargo de professora de Língua Portuguesa, na rede estadual de ensino desse mesmo município e fui aprovada, sendo nomeada professora de Língua Portuguesa, em dezembro do mesmo ano.

Antes da aprovação no concurso, já havia trabalhado como professora de Língua Portuguesa na rede estadual, com contrato temporário, em 2012. Essa experiência como professora contratada, somada à prática docente como professora efetiva, fez-me perceber que nada havia mudado, em termos de domínio da leitura pelo alunado: parece-me que as dificuldades de compreensão de texto são as mesmas desde a minha primeira experiência como professora contratada, em 2012, e ainda se refletem no rendimento escolar dos alunos os quais ensino hoje.

Diante dessa realidade, decidi que era preciso aprofundar meus conhecimentos no trabalho com a leitura, a fim de contribuir de alguma forma para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Dessas experiências resulta o meu objeto de estudo – pesquisar sobre estratégias que possam potencializar a leitura do texto literário em sala de aula – tendo em vista as dificuldades em leitura identificadas por meio de um diagnóstico realizado com os alunos.

## **b) Linhas gerais da pesquisa**

O estudo trata-se de uma pesquisa sobre estratégias de leitura de textos literários, aplicadas para alunos de uma turma de 9º ano, de escola pública da rede estadual de ensino do Espírito Santo, situada no município de Cariacica. Sou professora efetiva nessa rede e leciono português para essa turma, como identifiquei grande dificuldade de leitura por parte dos alunos, os escolhi para a presente pesquisa. Nesse sentido, trabalhei com a leitura de narrativas, a saber, a leitura de contos literários.

Para o início do estudo, parte-se do pressuposto de que a leitura é uma prática social que remete a outras leituras e leva o leitor a compreender e a interpretar o texto, produzindo novos sentidos. Conforme Kleiman (2004, p. 13), "[...] é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o

textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto". Desse modo, a leitura torna-se mais que decodificação, mas um processo ativo e interativo de produção de sentidos.

Considera-se a proposição de que o leitor deve ter um papel ativo no processo de construção de sentidos para que alcance a compreensão do texto. A compreensão e a interpretação textual não acontecem pela leitura passiva do texto, conhecimentos sociocognitivos, linguísticos, históricos, entre outros, devem ser ativados, a fim de se promover o processo interativo de produção de sentidos. A "ativação" desses conhecimentos pode se dar pelo uso de estratégias de leitura, sem as quais se corre o risco de o leitor "[...] passear os olhos sobre o texto sem escutá-lo [...]", conforme afirma Geraldini (1993, p. 172). Nesse sentido, a escola tem papel social crucial na formação de leitores que dominem o processo de leitura, considerado essencial tanto para o desenvolvimento escolar dos alunos quanto para a sua formação humana.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1998, p. 5), há "[...] a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos<sup>1</sup>". No documento, o Ministério da Educação e do Desporto, demonstrando preocupação com uma formação escolar em consonância com a nova era de avanços tecnológicos e com os progressos científicos, propõe revisão dos currículos escolares, de modo que os estudantes estejam preparados para ingressarem no mundo do trabalho, cada vez mais exigente.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, as discussões no documento supracitado apontam a falta de domínio de leitura e escrita como responsável pelo fracasso escolar<sup>2</sup>, que se expressa pela concentração da maior parte da repetência escolar na primeira e na quinta séries (que equivalem

---

<sup>1</sup> Neste estudo, embora se ressalte a importância do referido documento, defende-se que a formação do cidadão, enquanto leitor, seja em uma perspectiva crítica que vai além da preparação para a sociedade do trabalho, mas que ele consiga questionar as relações sociais e fazer a sua própria leitura de mundo.

<sup>2</sup> Entende-se que o fracasso escolar refere-se a não aprendizagem dos alunos e às questões que podem estar ligadas a isso, como reprovação. No entanto, ao contrário do referido documento, não se responsabiliza simplesmente a falta de domínio de leitura e escrita, mas as concepções que norteiam essas práticas (KLEIMAN, 2008).

ao primeiro e sexto ano na denominação atual). Porém, as orientações curriculares propostas como forma de superar tal problema parecem que, passados vinte anos, não foram suficientes para uma melhoria efetiva no ensino e na aprendizagem de leitura e escrita. Embora inovadoras, sabe-se que apenas tais mudanças curriculares não seriam capazes de mudanças significativas na aprendizagem da leitura e escrita, uma vez que fatores como, formação e valorização do professor, estruturas e recursos das escolas, entre outros fatores relacionados à concepção de língua, linguagem e texto, por exemplo, também seriam essenciais para o desenvolvimento curricular e melhoria da aprendizagem.

Essa situação se reflete na minha prática docente, enquanto professora de língua portuguesa da rede estadual de ensino do ES. Ao longo da experiência de trabalho em diferentes turmas do ensino fundamental, pude observar a dificuldade dos alunos em leitura e escrita, como resultado da não consolidação de aprendizagens dos anos anteriores. É comum encontrarmos alunos cujas leituras não vão além do ato de codificar e decodificar, que não utilizam com propriedade a linguagem em atividades de escrita e leitura, conforme a situação contextual o exigir.

Deste modo, a hipótese inicial deste trabalho é que algumas estratégias de leitura que orientam a compreensão de textos podem potencializar a leitura de textos literários em sala de aula, formando leitores ativos e responsivos na produção de sentidos, em uma perspectiva dialógica no viés teórico de Bakhtin (2003), em que o conhecimento será produzido na interação autor/leitor mediada pelo texto. Embora o foco deste estudo seja a leitura do texto literário, compreendemos que a leitura ativa e responsiva deva se estender a todo e qualquer texto, seja literário, seja não literário.

A pesquisa, de caráter qualitativo, propõe como produto uma proposta didática que busca contribuir para o desenvolvimento, em sala de aula, de práticas de leitura de ensino de língua portuguesa que oportunizem aos alunos desenvolver sua competência leitora, numa relação dialética entre leitura de textos literários e leitura de mundo, por meio da utilização de estratégias de leitura. Para tanto, pretende-se levar o aluno a se reconhecer, nas narrativas dos contos, como sujeito social,

histórico e cultural, e espera-se que esse reconhecimento de si, por meio de experiências de leitura, possa oportunizar sua transformação enquanto cidadão no mundo.

Os objetivos que norteiam a presente pesquisa foram pensados a partir das experiências vivenciadas em sala de aula pela pesquisadora, partem da sua percepção de uma necessidade urgente de formar leitores mais ativos, responsivos e sensíveis à leitura, sobretudo no que diz respeito a textos literários. O intuito é orientar o aluno para uma leitura mais engajada, que fuja à artificialidade, da reprodução de sentidos, preconizamos uma formação leitora que promova o desenvolvimento e a transformação do aluno também por meio da literatura. Para tanto, a pesquisa tem como objetivo geral potencializar a compreensão do texto literário em sala de aula pelo uso de estratégias de leitura; e como objetivos específicos fazer levantamento bibliográfico sobre leitura do texto literário e estratégias de leitura; retomar concepções de língua, linguagem, leitura e compreensão; analisar as especificidades da leitura de literatura em sala de aula; investigar as singularidades da leitura do gênero conto e promover a formação de leitores ativos, responsivos e sensíveis, por meio de atividades de leitura de textos literários.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Considerando a relevância da reflexão sobre estratégias de leitura voltadas para o texto literário, com o propósito de melhorar a competência leitora dos alunos, conforme experiências relatadas e reflexões desenvolvidas neste texto e considerando, ainda, os objetivos desta pesquisa, torna-se de fundamental importância o levantamento bibliográfico de estudos que se debruçam sobre a prática de leitura de textos literários e sobre estratégias de leitura em sala de aula.

Desse modo, realizamos um levantamento no Portal da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o intuito de buscar pesquisas sobre leitura de textos literários e sobre estratégias de leitura que dialoguem com nossa proposta de estudo e que colaborem para o seu desenvolvimento teórico.

Para o levantamento do aporte teórico, fizemos um recorte temporal de trabalhos realizados nos últimos três anos, 2016-2018, necessário para viabilizar este estudo devido à grande quantidade de pesquisas encontradas na área. Utilizou-se os seguintes descritores: ensino, leitura, estratégia de leitura e texto literário. Abaixo, apresentamos os estudos selecionados, conforme o recorte temporal, que podem colaborar com esta pesquisa, considerando as temáticas e o aporte teórico utilizado em cada uma:

### **Quadro 1 – Dissertações utilizadas como referência base para desenvolvimento do trabalho**

<b>ANO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>TIPO DE TRABALHO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
2016	Thaís Rochelle Pereira Martins	Por um ensino com graça: Literatura e humor na sala de aula	Dissertação de Mestrado	Ensino de Literatura; Humor; Crítica Social; Literatura de Cordel.
2016	Leda Ligia Alves da Cruz	A interpretação de textos literários como inspiração para novos processos de escrita	Dissertação de Mestrado	Leitura; Literatura; Escrita; Machado de Assis; Graciliano Ramos.

2017	Juliana Canton Henriques	Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização	Dissertação de Mestrado	Leitura; Inferências; Compreensão; Conhecimento prévio; Alfabetização.
2017	Gislene Aparecida da Silva Barbosa	Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto	Tese de doutorado	Produção de texto; Sequência didática; Estratégias de leitura; Conto.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019)

A dissertação de mestrado de Thaisa Rochelle Pereira Martins intitulada *Por um ensino com graça: Literatura e humor na sala de aula* (2016) traz reflexões sobre uma experiência de leitura compartilhada - os cordéis *Proezas de João Grilo*, de João Ferreira de Lima e João Martins de Athayde, e *As palhaçadas de Pedro Malazarte*, de Francisco Sales Areda - realizada em uma turma do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública no interior de Pernambuco. Na análise da experiência, a autora destaca as contribuições que o humor pode trazer para o ensino de literatura e leitura de textos literários, de modo que os estudantes possam estabelecer relações significativas com os folhetos.

Para desenvolver o estudo, a autora se fundamentou em diversos teóricos, dentre os quais se destacam Bakhtin (1987) e Cosson (2006), cujas reflexões sobre gêneros discursivos, compreensão dialógica, texto literário e ensino de literatura dialogam bastante com a nossa pesquisa, no que se refere às concepções de linguagem e ao tratamento do texto literário em sala de aula.

O estudo demonstra a possibilidade de aproximar texto e aluno, a partir de um trabalho de leitura de textos literários em sala de aula que leve em consideração as experiências dos sujeitos leitores. O modo como os alunos receberam os textos também corroborou a ideia de que o humor e a literatura de cordel podem ser uma alternativa para promover uma formação de leitor crítico e, ao mesmo tempo, despertar no aluno o gosto pela leitura de literatura na escola.

Assim como Thaisa Rochelle Pereira Martins, também almejamos fazer com que a experiência de leitura de textos literários possa ser significativa para o aluno, de modo que ele consiga estabelecer conexões com a sua realidade durante a atividade de leitura e produzir sentidos em um processo de compreensão dialógica.

Leda Lúcia Alves da Cruz, em sua dissertação de mestrado *A interpretação de textos literários como inspiração para novos processos de escrita* (2016), reflete sobre como a leitura de textos ficcionais, com a respectiva mediação de um professor leitor e preparado, pode fornecer subsídios, argumentos e inspiração para a produção de outros textos, a partir do exemplo de sua própria experiência de leitura e escrita. Para isso, a autora observou, nos textos produzidos pelos alunos, o grau de compreensão e inspiração que a interpretação dos contos ofereceu à produção escrita. A pesquisadora também identificou a possibilidade de o leitor reconhecer, pela leitura do texto literário, a narração de mundos, que podem ser aprovados ou transformados por ele, numa nova produção de saberes.

Cruz fundamentou seu estudo em vários estudiosos que contribuem teoricamente, com a nossa pesquisa, entre os quais Candido (1995), cujas concepções de literatura e ensino ressaltam a função humanizadora da literatura, uma necessidade universal, comparada aos direitos humanos.

Nossa pesquisa também pretende fazer com que o leitor realize uma leitura de mundo, a partir da leitura e da reflexão de contos, utilizando para isso estratégias de leitura que facilitem e possibilitem a compreensão e a interpretação do texto, com o reconhecimento de si mesmo como sujeito “humano”, atravessado pelos sentidos produzidos pela leitura do texto literário.

A dissertação de mestrado intitulada *Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização*, de Juliana Canton Henriques (2017), tem como objetivo geral investigar as atividades cognitivas envolvidas na leitura e na produção de inferências. Para a realização do estudo, foram utilizadas duas metodologias, a bibliográfica e a experimental. A autora discute sobre o modo como o cérebro se recicla para adaptar-se à leitura. Também trata de conceitos de leitura

e reflete sobre alguns caminhos pelos quais o leitor pode construir a compreensão na leitura. O estudo ancora-se teoricamente no modelo de Construção-Integração, proposto por Kintsch (1998), nos horizontes de compreensão, propostos por Marcuschi (2008), e nos níveis de conhecimento prévio, apresentados por Kleiman (1989). Na análise dos resultados, Canton refaz o percurso cognitivo construído pelas crianças quando explicitavam a base geradora de suas inferências. Dentre os níveis de conhecimento, o conhecimento de mundo foi o mais utilizado pelas crianças. Os resultados demonstraram melhora na capacidade de produzir inferências pelos alunos dos dois grupos, em especial, do grupo experimental.

Consideramos que o estudo de Canton trilha percurso enriquecedor para nossa pesquisa, na medida em que considera que a compreensão é um processo complexo que envolve fatores não só linguísticos, mas cognitivos e contextuais que integram outros conhecimentos. Também defendemos que o leitor deva ter uma posição ativa na atividade de leitura e de produção de sentidos, de modo a ativar conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, como o conhecimento prévio. Sabemos que um texto pode sugerir diversas leituras, mas essas possibilidades de leituras não são infinitas, conforme defende Marcuschi (2011), que apresenta cinco horizontes que ilustram as possibilidades de compreensão leitora.

A tese de doutorado de Gislene Aparecida da Silva Barbosa, intitulada *Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto* (2017), tem por objetivo geral investigar a contribuição dos procedimentos pedagógicos Sequência Didática (do grupo genebrino) e Estratégias de Leitura (de influência norte-americana) para a aprendizagem da produção de texto; e por objetivos específicos: investigar se o domínio do aluno sobre o contexto de produção do gênero textual conto se amplia após o trabalho com os procedimentos pedagógicos Sequência Didática e Estratégias de Leitura; demonstrar como o desenvolvimento de uma Sequência Didática articulado a Estratégias de Leitura colabora para que os alunos desenvolvam conteúdos para o conto; evidenciar de que maneira Estratégias de Leitura ajudam os alunos na ampliação de saberes sobre o planejamento da estrutura do conto e analisar como uma Sequência Didática proporciona aos alunos domínio sobre a linguagem do conto. A pesquisa tem caráter de pesquisa-ação, pois

tem por propósito transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Os resultados mostram que na produção textual final há avanço dos conhecimentos da turma em todos os níveis de ação do sujeito, pois os procedimentos pedagógicos articulados, a sequência didática e as estratégias de leitura, favoreceram as intervenções docentes, para que os alunos-autores elaborassem o conto.

A tese tem como referenciais teóricos a teoria da Sequência Didática, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a concepção de leitura de Koch e Elias (2006), e de Kleiman (2013), a concepção de texto de Antunes (2010), as Estratégias de Leitura – teoria apresentada no Brasil pelas pesquisadoras Giroto e Souza (2010) e as estratégias de leitura propostas por Solé (1998).

Essa tese dialoga diretamente com a nossa pesquisa, no sentido de que também nos propomos a pesquisar sobre a implementação de estratégias de leitura por meio de proposta didática para a compreensão do texto literário. Nossa pesquisa diferencia-se, no entanto, da tese de Barbosa, visto que esta tem como objetivo geral a aprendizagem da produção de texto, ao passo que em nosso estudo objetivamos a aprendizagem do processo de compreensão de textos pelos alunos, de modo a melhorar a competência leitora. A base teórica utilizada na tese muito contribui para a nossa pesquisa, compartilhamos das mesmas concepções de leitura e de estratégias de leitura propostas pelos estudiosos desses campos do conhecimento.

A leitura atenta dessas pesquisas revelou-nos a importância de nos debruçar sobre práticas de ensino que contribuam para a qualidade de leitura de nossos alunos, por meio de propostas didáticas que considerem o leitor como sujeito constituinte da produção de sentidos do texto. Nesse sentido, nossa pesquisa soma-se a outros trabalhos que discutem a prática de leitura de textos literários e as estratégias de leitura em sala de aula, contribuindo, desse modo, para a ampliação dos estudos já existentes na área e para a formação continuada de professores de língua portuguesa, uma vez que apresenta revisão bibliográfica e proposta de práticas de ensino para a melhoria da competência leitora dos alunos.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E IMPLICAÇÕES NO ENSINO

Historicamente, as práticas de ensino de leitura têm sido orientadas pela concepção de língua adotada e, por consequência, pela concepção de linguagem em uma mesma perspectiva. Ressalta-se que os pressupostos teóricos que norteiam tais concepções e práticas de ensino não surgem e se validam linearmente no tempo, embora sejam apresentados dessa forma neste estudo, por razões didáticas de apresentação, entende-se que uma perspectiva teórica não substitui completamente outra, mas coexistem e contribuem em diversos estudos dos processos de ensino e aprendizagem até os dias de hoje.

Por muito tempo, o ensino privilegiou uma concepção de língua enquanto sistema de normas em que a linguagem seria expressão individual do pensamento do falante, sem levar em consideração o outro, deixando em segundo plano a função comunicativa da linguagem.

A partir do século XX, com os estudos estruturalistas propostos principalmente por Saussure, o ensino baseou-se em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, sendo a língua um sistema organizado de signos utilizado como meio de comunicação. A partir desses estudos, que muito contribuíram para o desenvolvimento da Linguística, surgem outros estudos transformando e ampliando o conceito de linguagem.

Adiante, iniciado aproximadamente na década de 1970, num movimento que ficou conhecido como “virada pragmática”, os linguistas sentiram a necessidade de superar os estudos estruturalistas da língua e ir além da visão de linguagem enquanto instrumento de comunicação. Não interessava mais um estudo da língua enquanto sistema autônomo de comunicação, e sim o funcionamento do processo de comunicação na sociedade. Nesse momento histórico, segundo Koch (2017, p. 27), a língua passou a ser considerada “[...] como uma forma específica de

comunicação social, da atividade verbal humana, interconectada com outras atividades (não linguísticas) do ser humano”.

A relevância desse aspecto pragmático no ensino da língua é devido ao valor dado à função comunicativa e social do texto, que determina os aspectos sintáticos e semânticos, com preocupações na análise das intenções do falante e dos seus propósitos comunicativos, considerando que:

[...] a compreensão de um texto obedece a regras de interpretação pragmática, de modo que a coerência não se estabelece sem que se leve em conta a interação, bem como as crenças, os desejos, as preferências, as normas e os valores dos interlocutores (KOCH, 2017, p. 32).

Assim, para que se compreenda um texto pragmaticamente, é necessário observar as interações em seus contextos reais de uso, considerando os aspectos culturais e sociais, os efeitos de sentido que surgem na prática da linguagem pelos usuários da língua; considerando, além dos usos linguísticos, os usos comunicativos.

Surge, então, outra perspectiva de análise do texto, contribuindo ainda mais para a ampliação dos estudos da linguística textual. Ainda na década de 1980, delineia-se o aspecto cognitivista, em que o texto passa a ser considerado como resultado do processamento mental que os falantes, ouvintes e leitores precisam ativar na atividade linguística. Essa nova direção nos estudos surge “[...] a partir da tomada de consciência de que todo fazer (ação) é necessariamente acompanhado de processos de ordem cognitiva, de que quem age precisa dispor de modelos mentais de operações e tipos de operação” (KOCH, 2017, p. 34).

Nessa abordagem, o texto se origina de diversas operações mentais em que o usuário seleciona e combina seus conhecimentos no ato da produção e compreensão do texto. Heinemann & Viehweger (1991, *apud* KOCH, 2017) afirmam que o processamento textual acontece mediante a convergência de quatro grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico, o interacional e o referente a modelos textuais globais. O ensino, nesse sentido, deve proporcionar estratégias de ativação desses sistemas de conhecimento, a fim de que as atividades de produção e compreensão textual possam ser bem sucedidas.

Desse modo, o sistema de conhecimento linguístico se refere ao conhecimento gramatical e lexical, que está relacionado à coesão do texto. O conhecimento enciclopédico é o conhecimento de mundo, aquele que existe na memória dos indivíduos, construído socioculturalmente e por meio de experiências. O conhecimento interacional se refere ao conhecimento sobre as formas de interação por meio da linguagem. O conhecimento sobre modelos textuais globais relaciona-se ao reconhecimento de textos como pertencentes a determinado gênero ou tipo, dada sua funcionalidade.

Essa orientação cognitiva dos estudos da linguagem é acrescida com estudos mais recentes de uma perspectiva chamada de sociocognitiva-interacionista. Os estudiosos, nessa perspectiva, questionam o foco dos estudos nos processos mentais do indivíduo nas ciências cognitivas, afirmando que é necessária uma visão que contemple fatores sociais, culturais e interacionais, de modo a compreender que o processamento cognitivo da linguagem “[...] baseia-se no fato de que existem muitos processos cognitivos que acontecem na sociedade, e não exclusivamente nos indivíduos” (KOCH, 2017, p 41).

Agora, defende-se que a cognição não ocorre só dentro da mente do indivíduo, dependendo somente de suas operações mentais, mas trata-se de um fenômeno situado em contextos interacionais dentro e fora da mente do sujeito, em uma inter-relação com o meio, não sendo simples essa distinção de quais processamentos da linguagem ocorrem dentro e fora da mente. Para Koch (2017, p. 42),

[...] na base da atividade linguística está a interação e o compartilhar de conhecimentos e de atenção: os eventos linguísticos não são a reunião de vários atos individuais e independentes. São, ao contrário, uma atividade que se faz *com* os outros, conjuntamente. [...] a língua é um tipo de ação conjunta.

Para a autora, a atividade de linguagem é uma ação conjunta não só pela presença de outros indivíduos, mas pela própria composição do texto, que compartilha de discursos de outros indivíduos. Nessa perspectiva, a linguagem é o próprio lugar onde as interações acontecem, onde os sentidos são produzidos dialogicamente pelos sujeitos. Essas interações não se constituem somente de operações mentais

individuais, autônomas, mas se desenvolvem em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente.

Desse modo, o ensino de língua deve, essencialmente, considerar o contexto em um sentido mais ampliado que nas orientações anteriores, uma vez que, nos estudos estruturalistas, o contexto era basicamente o contexto, ou seja, os recursos linguísticos e a organização interna do texto; na orientação pragmática o contexto era a situação comunicativa. Com a ampliação dos estudos, incorporando a cognição, passou-se a considerar também o contexto sócio-histórico-cultural representado nas mentes dos indivíduos. Nessa última perspectiva, o contexto mais amplo passa a ser considerado “[...] a própria interação e seus sujeitos: o contexto constrói-se, em grande parte, na própria interação” (KOCH, 2017, p. 43-44).

Assim, o ensino da língua, considerando a concepção de contexto mais amplo, deve compreender os indivíduos como sujeitos ativos na produção de sentidos, não só individualmente, por meios cognitivos, mas, principalmente, na interação por meio da linguagem, com o outro e com o meio, sujeitos históricos, sociais e ideológicos. E nesse sentido, para as reflexões realizadas neste estudo, concebe-se essa abordagem interacionista para o ensino de língua.

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos (KOCH, 2017, p. 44).

Acrescenta-se a este estudo, portanto, os pressupostos de Mikhail Bakhtin (2003), para quem a linguagem é uma atividade de interação mediada pelo diálogo, em que o uso da língua se dá por meio de enunciados efetivamente produzidos pelos sujeitos em situação de interação, e são tão diversos em relação aos objetivos e formas quanto às áreas de atuação humana. Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada área, no que se refere ao conteúdo, ao estilo e à construção composicional do texto, que diz respeito não só às formas linguísticas, mas também ao discurso, que é ideológico e intencional.

Os enunciados são individuais, porém, cada área elabora seus enunciados padrões relativamente estáveis, que são os gêneros do discurso. Ao se analisar os usos da linguagem do ponto de vista bakhtiniano, não se analisa uma palavra ou uma oração, enquanto unidades da língua, e sim um enunciado, como unidade real da comunicação discursiva. Segundo Bakhtin,

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 282).

O trabalho com a linguagem, do ponto de vista do enunciado, ao mesmo tempo em que ajuda a compreender as unidades da língua enquanto sistema gramatical – as palavras e as orações – visa contribuir para superar essa compreensão limitada que foca a língua enquanto sistema, visto que envolve questões ideológicas que permeiam os discursos empregados nos enunciados dos sujeitos.

Para Marcuschi e Dionisio (2007), a tendência hoje é que o ensino esteja voltado para os usos reais da língua e seu funcionamento em relação às práticas discursivas de produção textual e leitura, ou seja, que o ensino da língua tenha como foco os gêneros textuais, o que é possível à luz da linguagem na perspectiva sociocognitiva-interacionista. Os autores também consideram importante romper a visão estruturalista de uma concepção de língua como código, para isso, é necessário pensar em língua como atividade interativa e dialógica, conforme Bakhtin (2003), como forma de ação no mundo, não apenas como estruturas e formas. Para Marcuschi,

A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto (MARCUSCHI, 2011, p. 91).

Portanto, ensinar uma língua nessa perspectiva não é uma ação simples, que ocorre apenas pelo viés puramente linguístico, seja em atividades de leitura, seja em atividades de produção textual. O trabalho com os planos fonológico, sintático e semântico, acrescentando o morfológico e o fonético, é essencial para o entendimento do funcionamento da linguagem; também a noção dos aspectos

cognitivos em relação às operações mentais realizadas pelos falantes na atividade discursiva contribui para o ensino, enquanto as dimensões culturais, históricas e sociais da língua possibilitam uma produção de sentido muito mais ampla. Tudo isso contribui para essa atividade complexa que é o ensino de uma língua.

### 3.2 LEITURA E COMPREENSÃO

A concepção de leitura está diretamente ligada à concepção de língua adotada. Do ponto de vista da língua enquanto código, a leitura é uma atividade de decodificação e análise das estruturas do texto. Para as concepções de língua enquanto representação do pensamento, a leitura é captação de ideias do autor. Nas duas concepções, no entanto, a leitura é reprodução ou reconhecimento de sentidos do texto (ELIAS; KOCH, 2007). Numa perspectiva de língua como interacional e dialógica, concepção adotada neste estudo, a leitura está integrada à produção de sentido via leitor e via autor, num processo de compreensão que é, por conseguinte, interativo e dialógico. A atividade de leitura é, portanto, complexa, sendo comparada por GERALDI (1993) à tecedura de um bordado:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado (GERALDI, 1993, p. 166).

Em outras palavras, a leitura não é reconhecimento dos sentidos contidos no texto, também não é uma produção livre de sentidos pelo leitor. Trata-se de uma atividade em que há a união dos recursos deixados no texto pelo autor com os trazidos pelo leitor na construção de sentidos. A compreensão da fala do outro, por meio do texto, faz parte de um diálogo em que se associa à fala do outro uma série de palavras do leitor, que em uma atitude responsiva produz uma contrapalavra (de acordo ou não) na produção conjunta de sentidos. GERALDI afirma que a compreensão, como processo ativo e responsivo, é resultado de um processo reflexivo que relaciona os elementos da situação discursiva, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos

utilizados pelo interlocutor, objetivando a produção de sentido. Nessa mesma perspectiva de leitura, Koch e Elias (2007, p. 11) afirmam que a leitura é

[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Conforme as autoras, para realizar a atividade de leitura, o leitor precisa ir além dos elementos linguísticos, pois, embora esses elementos sejam essenciais para a compreensão, não são suficientes para a produção de sentidos, uma vez que o texto não é um produto a ser decodificado, sendo necessária a mobilização de outros conhecimentos, como os baseados nas experiências do leitor. Nessa concepção de leitura, o leitor é ativo e responsivo, isto é, o leitor constrói sentido unindo as “pistas” textuais deixadas pelo autor, utilizando seu conhecimento linguístico, e somando-o ao seu conhecimento de mundo, podendo concordar ou não com os sentidos sugeridos pelo autor, completar e transformar sentidos, conforme sua realidade e visão de mundo, sobretudo porque “[...] toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (BAKHTIN, 1992, p. 290 *apud* ELIAS e KOCH, 2007, p.12)

Para Marcuschi (2011) a leitura é um processo cognitivo, social e histórico. É cognitivo, pois exige do leitor a realização de operações mentais por meio das quais serão integrados e organizados esquematicamente os conhecimentos (linguísticos e extralinguísticos), não se tratando apenas de extrair informações objetivas; é social, pois é um trabalho conjunto de produção de sentidos (autor/leitor), incluindo ainda outros possíveis discursos; e histórico porque envolve sujeitos situados historicamente, socialmente e culturalmente.

Assim, a leitura entendida como atividade interativa de produção de sentidos, que envolve aspectos cognitivos, sociais e históricos, se dá por meio de um processo de compreensão ativo, responsivo e dialógico. Entende-se que ler, como é defendido neste estudo, é compreender desses três modos, sem essa compreensão a leitura seria uma ação vazia e artificial.

Sobre compreensão, é importante destacar alguns aspectos, de acordo com o que postula Marcuschi (2011). Primeiro, que não é possível o seu total controle, devido à natureza da própria língua, que não é um reflexo da realidade, podendo haver diferentes compreensões e leituras diversas de um mesmo texto. Segundo, o autor defende que a compreensão é resultado de um trabalho colaborativo:

Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural (MARCUSCHI, 2011, p. 90).

De outro modo, a compreensão se dá mutuamente em um trabalho colaborativo, em que o autor contribui com os recursos do texto, e o leitor contribui com a sua vivência, sua experiência de leitura, e se posiciona ativa e responsivamente na interação com o autor mediada pelo texto.

Como a compreensão é um processo mais complexo que uma simples identificação de informações em um texto, outra noção essencial para a produção de sentidos é a de inferência, pois, para além do texto, é necessário que o leitor seja capaz de ler o mundo e, assim, construir sentidos com base em atividades inferenciais. De acordo com Marcuschi (2011), as teorias de compreensão que entendem a língua como atividade interativa tomam a compreensão também como atividade inferencial. Uma definição simples de inferência é a de Rickheit e Strohner (1993 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 95), segundo a qual “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto”. Nesse sentido, considera-se que as inferências são processos cognitivos que os sujeitos realizam quando, partindo de uma informação contextualizada, relacionam-na com outras e constroem uma nova informação. O capítulo deste estudo que trata de estratégias de leitura explora melhor o conceito de inferência.

Do ponto de vista discursivo, em que o texto se constitui de enunciados, a compreensão é dialógica, haja vista que se dá na interação com o outro por meio de enunciados. Conforme Bakhtin (2003):

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no

processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2003, p. 298).

Nesse sentido, entende-se que a compreensão não é uma atividade de precisão, com respostas exatas, pois depende dessa interação, em que cada sujeito é único, com sua experiência, seu conhecimento linguístico, cultural e histórico, podendo esse processo dialógico de produção de sentidos levar a diferentes leituras.

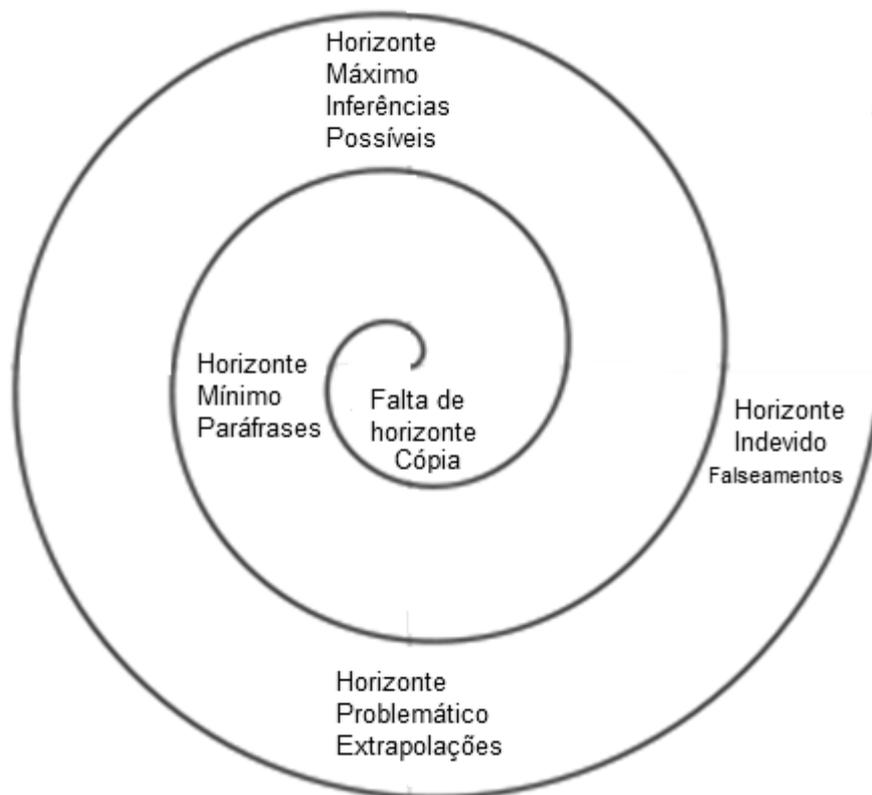
Essa forma de conceber a interação é denominada dialogismo, visto que os sujeitos interagem para a produção de sentido em um contexto de comunicação social, em situação de comunicação concreta, real e viva em uma cadeia de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2003). Quando se considera o princípio da dialogia da linguagem, sabe-se que a constituição dela envolve a interação de sujeitos sociais e ideológicos, assim, de acordo com Voloshinov (1976, *apud* ORLANDI, 1988, p. 102), o signo linguístico é resultado “[...] de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no curso de um processo de interação”, o que significa que o signo é dialógico, pois nasce da interação, e ideológico, uma vez que o sujeito significa (com suas crenças, intencionalidades, juízos de valor) em suas relações sociais em diversos contextos.

Outro ponto relevante de reflexão sobre os enunciados é que eles podem se referir a “[...] diferentes posições do sujeito no texto. [...] pode haver enunciados de posições discursivas diferentes em cada texto” (ORLANDI, 1988, p. 59), o que remete ao conceito de polifonia de Bakhtin, que diz respeito às diferentes vozes que ecoam em um texto e que são independentes da voz do autor (BAKHTIN, 1963 *apud* ORLANDI, 1988). Assim, compreender a significância dessas vozes que determinam as posições dos sujeitos faz parte de um processo de leitura e produção de sentido, que vai além da análise dos aspectos puramente linguísticos do texto.

Mesmo não sendo uma atividade precisa, devido, entre outros aspectos, à dialogia e à polifonia da linguagem, como se destacou acima, a compreensão também não é uma atividade tão livre a ponto de permitir infinitas leituras; trata-se de um processo que envolve “[...] seleção, reordenação, e reconstrução, em que certa medida de criatividade é permitida”, pois há leituras que são possíveis, com compreensão que

pode ser comprovada a partir do texto, há leituras que extrapolam os sentidos possíveis, visto que não possuem relações muito compatíveis com o texto, e há leituras que praticamente contradizem o texto, sendo, às vezes, intencionais, ou meramente equivocadas pela imaginação do leitor. Para demonstrar como a compreensão pode se processar, Marcuschi (2011, p. 98) apresenta os possíveis Horizontes de Compreensão Textual, utilizando o seguinte diagrama:

**Figura 1 – Adaptação do Diagrama dos Horizontes de Compreensão Textual**



**Fonte:** Elaborado pela autora com base em MARCUSCHI (2011)

A propósito da compreensão na leitura de textos, Marcuschi (2011) apresenta a seguinte reflexão, conforme Figura 1, Diagrama dos Horizontes de Compreensão Textual: *falta de horizonte* - refere-se ao tipo de leitura que só identifica e copia a informação explícita no texto, e a atividade do leitor seria reproduzir o sentido pronto no texto, o que contraria a noção de leitura como atividade interativa e dialógica; *horizonte mínimo* - refere-se a uma leitura parafrástica, em que o leitor identifica, seleciona e escolhe as informações que lhe interessam, e explicitam de outra forma, podendo até acrescentar alguns elementos novos, mas com uma interferência

mínima; *horizonte máximo* - trata-se de um tipo de leitura que faz uso das atividades inferenciais no processo de compreensão, ou seja, a produção de sentido acontece pela relação de diversos conhecimentos do próprio texto (explícitos e implícitos), de conhecimentos pessoais e/ou de conhecimentos extralinguísticos; *horizonte problemático* - em que a leitura se distancia muito das informações do texto, extrapolando-as, não mantendo com elas uma relação comprovável e constituindo-se de interpretações a partir de conhecimentos muito pessoais; por fim, *horizonte indevido*, que se refere à leitura equivocada, em que o leitor contesta o texto, não o compreende ou o interpreta.

A análise do Diagrama dos Horizontes de Compreensão permite-nos afirmar que o horizonte máximo é o nível de leitura ideal para um leitor proficiente, pois não considera a leitura como mera reprodução, mas como atividade interativa e dialógica em que o sujeito leitor é ativo e responsivo, e o(s) sentido(s) do texto resulta(m) de uma coprodução na relação que se estabelece entre leitor-texto-autor.

Nessa dinâmica entre as possibilidades de leitura de acordo com o horizonte de compreensão, como apontado acima, há um limite difícil de ser estabelecido que Orlandi (1988) chama de limite mínimo, que é o mínimo que se espera que seja compreendido, e o limite máximo, que ultrapassa o que se pode compreender, sentidos que são atribuídos indevidamente ao texto. A autora coloca como o risco para menos, de uma leitura parafrástica, que se define pela reprodução de um sentido dado pelo autor, e o risco para mais, de uma leitura polissêmica, que se caracteriza pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto.

Ao refletir sobre a leitura em uma perspectiva discursiva, ou seja, que vai além do pragmatismo linguístico e considera o social, o histórico e o ideológico, uma vez que “[...] o discurso é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade linguística” (ORLANDI, 1988, p. 17), a autora aponta alguns fatos importantes:

- a) o de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);

- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI,1988, p. 8).

Nesse sentido, a autora defende a ideia de que a leitura é produzida, logo, é possível de ser ensinada. Considerando a leitura como produção de sentidos, Orlandi (1988) traz um questionamento interessante para reflexão, a questão da “legibilidade” do texto, que ao mesmo tempo está e não está nele, pois não depende só de quem escreve, visto que “[...] é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade” (ORLANDI, 1988, p. 9). Assim, a categorização de um texto como legível ou não tem muito a ver com o leitor, com sua relação com o autor mediada pelo texto, ou seja, um texto pode ser legível para um leitor e não legível para outro.

Importante destacar que, conforme a autora, na produção de leitura, a relação com o texto envolve a sua historicidade, em seu contexto de produção pelo autor, e também a historicidade da ação de leitura, no momento em que está sendo realizada pelo leitor. Resumindo, a leitura é atravessada por toda uma historicidade, num processo de compreensão discursivo, em que os sentidos não são produzidos só por quem escreve, mas também são produzidos por quem lê, e não de forma abstrata, mas em condições sócio-históricas determinadas.

Nessa perspectiva discursiva, “[...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante” (ORLANDI,1988, p. 9), os sujeitos e os sentidos vão se constituindo no momento em que os significados vão sendo desencadeados na interação pelos interlocutores. No processo discursivo de leitura, a interação deve ser pensada também entre o leitor e o leitor imaginário/virtual, que é aquele que o autor constituiu no ato da escrita. De acordo com Orlandi (1988):

Se se deseja falar em processo de interação da leitura, eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto (ORLANDI, 1988, p. 9).

Sobre isso, a autora traz uma consideração relevante para reflexão: que as relações de interação se dão entre sujeitos e são relações sociais e históricas, ainda que mediadas por objetos, como o texto. Assim, no ensino de leitura, o ideal não é focar no objeto, o texto, isso seria focar na mediação e faria perder a historicidade e a significância do texto.

Conforme a autora (1988), o processo de produção de leitura é dinâmico e envolve alguns aspectos dentre os quais pode-se destacar:

- a relação entre os interlocutores, o texto e suas histórias (do texto, do autor, do leitor);
- o modo de leitura, que depende do objetivo e do contexto;
- a junção do linguístico com o imaginário (ideológico);
- a noção de incompletude da qual derivam duas outras: o implícito e a intertextualidade, pois um texto também significa pelo que não diz, mas que está implícito e também significa pelo que outros textos já disseram, o intertexto;
- e as relações de forças das posições sociais dos interlocutores que também determinam sentidos.

Todos esses aspectos são importantes no trabalho com a atividade de leitura em uma perspectiva discursiva, pois vai além da “objetividade” do texto e do imediatismo da ação de leitura que busca o sentido na superficialidade do texto, desconsiderando a história que envolve o texto e seus interlocutores. Essa perspectiva mexe com o que é imediatamente invisível, mas que faz parte de sua significação e contribui na produção de sentidos. Conhecer esses aspectos, sobretudo o lugar social dos interlocutores, é essencial para uma compreensão vista também como atividade interdiscursiva, que se dá na relação entre discursos, pois os discursos que atravessam os enunciados são carregados pelas formações ideológicas de quem os produz e isso contribui para as diversas leituras de um texto. Sobre a interdiscursividade, Fiorin (2003, p. 35 *apud* VALENTE, p. 84) afirma que é “[...] o processo em que se incorporam percursos temáticos ou figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outros”.

Assim, em oposição à ideia de leitura somente como decodificação dos sentidos estritamente linguísticos e que já estão dados no texto, tem-se a ideia de que a leitura é produzida, em que se procura determinar as condições de sua produção, bem como observar as condições de produção do texto. Desse modo, conforme Orlandi (1988), pode-se apontar alguns elementos que compõem as condições de produção de leitura, como os sujeitos (autor/leitor) e seus respectivos contextos históricos, sociais, culturais, sobretudo as histórias de leitura do leitor que constituem sua compreensibilidade, alargando-a ou restringindo-a, o contexto de produção do texto, as formações ideológicas, os tipos de discurso, os modos de leitura, os elementos que podem determinar a previsibilidade de leituras como os sentidos historicamente sedimentados e as intertextualidades.

O conhecimento dos componentes constitutivos das condições de produção de leitura apontados acima faz com que o trabalho com a leitura em sala de aula seja modificado, conforme a própria autora sugere:

Para a escola, por exemplo, a contribuição disso está em que o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado propiciando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto (ORLANDI, 1988, p. 44).

Ressalta-se que o conhecimento prévio de alguns elementos do processo de produção de leitura permite uma sistematização desse processo, em uma proposta de método de leitura, em que o professor pode reorganizar as condições de leitura do aluno, conforme sugere a autora, indicando a possibilidade de se ensinar leitura, porém é necessário ter em mente que as leituras previstas por meio desses elementos não são absolutas, e que o ensino de leitura deve provocar o aluno a criar sua própria história de leitura.

Um método de leitura nesses termos requer do ensino uma atitude que não seja autoritária diante das possibilidades de leitura, requer reconhecimento de que há leituras previstas, mas não as define como determinantes das condições de leitura, visto que a interação que cada leitor estabelece na ação de ler, conforme suas histórias de leituras, favorece uma multiplicidade de sentidos, reconhecendo a natureza polissêmica da linguagem, embora haja os sentidos historicamente

sedimentados, que podem ser dominantes em relação a outros sentidos em certas condições . A palavra-chave em um planejamento de leitura nessa direção é o termo “história” em um sentido amplo, “O histórico, para nós, traz, em si, essa ambiguidade: porque é histórico, muda, porque é histórico, permanece” (ORLANDI, 1988, p. 46). E é nessa indeterminação que a autora propõe um método de leitura. Para bem se entender a compreensão, nessa perspectiva discursiva do processo de produção de leitura, há uma distinção fundamental no que tange à formação de um leitor (autor) que também produz sentido a partir de sua posição social e histórica, tem-se, então, três níveis, a saber:

- a) o inteligível: a que se atribui sentido atomizadamente (codificação);
- b) o interpretável: a que se atribui sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão);
- c) o compreensível: é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação (ORLANDI, 1988, p. 115).

Desse modo, entende-se que ler o inteligível é ficar na etapa da decodificação de sílabas e palavras; buscar o interpretável é ficar na reprodução do que está escrito; já o compreensível, só é alcançado por uma leitura que vai além da interpretação, em que se busca o contexto tanto histórico imediato da ação de leitura quanto o contexto histórico do texto. Nesse sentido, a compreensão requer essa relação com a história, com a cultura, com o social, que envolvem a linguagem.

A partir de todas as reflexões até aqui realizadas sobre leitura e compreensão, este estudo concebe a leitura como atividade complexa e interativa de produção de sentidos, que envolve aspectos cognitivos, sociais e históricos, como uma atividade que pode ser ensinada e que, para isso, é necessário que se pense nos elementos que compõem as condições de produção de leitura do aluno, e como o professor pode organizá-los. Nesse sentido, é essencial ir além da “objetividade” do texto por meio de uma perspectiva discursiva, na medida em que não há compreensão sem levar em conta a historicidade do texto, do autor e do leitor com suas histórias de leitura, também as formações discursivas e ideológicas dos sujeitos envolvidos no texto e na própria atividade de leitura. Um trabalho com leitura nesses moldes não pretende formar um leitor somente intérprete, mas pretende formar leitores (autores) ativos e responsivos, dando a ele condições para que produza a compreensão. Essas condições serão discutidas no capítulo sobre estratégias de leitura.

#### 4 LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

No capítulo anterior, foram discutidos e apontados conceitos e considerações importantes sobre língua e linguagem, leitura e compreensão defendidos neste trabalho. Para falar das especificidades da leitura do texto literário em sala de aula é necessário refletir sobre algumas questões básicas, a saber, “Quais noções se tem sobre literatura?”, “Qual a importância da literatura para o currículo escolar?”, “O que se ensina em literatura?”. As respostas a esses questionamentos nortearão este capítulo, fundamentando teoricamente as discussões acerca da leitura do texto literário em sala de aula.

Ancoramo-nos, inicialmente, no texto de Antonio Candido (1995), “O direito à literatura”, obra que discute o direito à literatura, comparando-o aos direitos humanos. O autor compreende a literatura como uma manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos, e, desse modo, considera-a como uma necessidade universal que deve ser satisfeita devido ao seu papel construtivo, expressivo, transformador e humanizador.

Num primeiro momento, Candido (1995) faz uma reflexão sobre o que seriam direitos humanos, uma vez que coloca a literatura como um desses direitos. Aponta-os como sendo os direitos incompressíveis a todos, independentemente de classe social, ou seja, aqueles indispensáveis à vida do ser humano, como o alimento, a moradia, o vestuário, a educação etc. Cada época e cultura determinam o que é incompressível para cada sociedade e, geralmente, essa determinação reflete as desigualdades sociais existentes, visto que nem todos têm acesso aos mesmos direitos. Assim, para o autor, o reconhecimento do direito do outro de acesso aos bens incompressíveis a despeito do individualismo e da classe social é pressuposto básico para uma verdadeira reflexão sobre direitos humanos. Nesse sentido, a relação da literatura com os direitos humanos é esclarecida na reflexão sobre a função da literatura:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta

emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 176).

Nesse viés, entende-se que a literatura faz parte da vida das pessoas como manifestação cultural e está presente em todos os níveis da sociedade, de diferentes formas, em diferentes épocas, sendo uma necessidade universal, podendo compreendê-la como direito. De outro modo, sendo manifestação cultural de uma sociedade, a literatura é construída de acordo com as necessidades, as crenças, os valores éticos e morais os quais devem ser fortalecidos nos seus indivíduos. Assim, a literatura seria uma forma de humanização dos indivíduos, conforme os preceitos de uma sociedade. Vista desse modo, a literatura seria então essencial para qualquer sociedade, podendo ser comparada aos direitos humanos.

Nos currículos escolares, trata-se de um instrumento de conhecimento intelectual e afetivo que amplia a capacidade de ver e sentir a realidade, pois reconstrói o mundo e ao mesmo tempo constrói um mundo novo pela interação com os leitores que, ativos e responsivos, produzirão diferentes sentidos e conhecimentos, a partir de cada leitura individual. O texto literário, por ser uma forma de recriar a vida, pode ser transformador, pois sua leitura nunca é vazia para o leitor que se reconhece nele e ou reconhece uma realidade, não sendo a literatura, portanto, uma experiência vazia e ingênua, visto que “[...] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p. 175).

No ensino fundamental, a criança amplia seu universo de leitura, partindo para a escolha de outros gêneros como, por exemplo, a transição entre a leitura de contos infantis para os contos considerados infantojuvenis e outros, processo que deve ser mediado pelo professor, com o cuidado de não tornar essa mediação um meio de escolarização da literatura, em que esta serviria apenas de objeto instrucional, conforme salienta DALVI (2004). Por tudo isso, reconhece-se a importância da literatura no currículo.

A importância da literatura nos currículos escolares é justificada também pelas próprias concepções de literatura expostas acima, porém, a forma como ela tem sido

definida e trabalhada pelos professores tem sido alvo de discussões por autores como Dalvi, Jover-Faleiros e Rezende (2013). Tais discussões recaem, primeiramente, sobre as finalidades e sobre os métodos que devem orientar o ensino de literatura, visto que o para que fazer determina o como fazer; depois, sobre qual literatura ensinar, bem como a forma como a literatura é apresentada durante o trabalho pedagógico, em fragmentos ou integral. A respeito dessas discussões, aponta-se, como necessário para uma reflexão sobre o ensino da literatura, a definição de sua finalidade.

É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir um sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção – [...]. É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino de literatura vislumbra (ROUXEL, 2013, p. 20).

Desse modo, concordando com a autora, ao se pensar no ensino de literatura, em sala de aula da educação básica, é essencial que o foco seja a formação de um leitor ativo, que tenha liberdade e autonomia para construir sua leitura e que seja crítico, sendo capaz de produzir sentidos dialogicamente, conforme as concepções de leitura defendidas neste estudo, não só reproduzi-los e, por meio da leitura do texto literário, possa, sobretudo, se identificar, se transformar e se enriquecer enquanto sujeito social e enquanto ser humano, em sua relação consigo mesmo e com a sociedade em que está inserido, sendo a literatura essa possibilidade de autoconhecimento e conhecimento do mundo.

Após a definição do para que ensinar literatura, é necessário refletir melhor sobre alguns aspectos metodológicos para alcançar tal finalidade, ou seja, o como ensinar. Nesse sentido, a referida autora ressalta que são necessários três componentes, os quais devem estar associados em uma proposta metodológica de leitura de textos literários: a atividade do aluno leitor em sala de aula, os textos e as obras a serem trabalhados, e a ação do professor, com suas escolhas didáticas e pedagógicas.

Pensar na atividade do aluno enquanto sujeito leitor requer uma flexibilização no ensino, a fim de que se possibilite a experiência da leitura de textos literários e ao mesmo tempo o estudo do texto como fonte de conhecimentos sobre o gênero textual e seus aspectos, sobre a linguagem literária, os discursos, saberes esses

que farão parte da competência leitora do aluno, além de contribuir para o desenvolvimento da escrita em futuras produções de texto; e fonte de conhecimentos sobre si, enquanto leitor, saber como expressar o seu entendimento a partir de uma leitura, como podem pensar a partir de si próprios, desenvolvendo sua subjetividade. Requer uma atitude que não seja autoritária diante das possibilidades de leitura do aluno, não impor um sentido único para o texto, embora haja a necessidade de se mostrar que há limites interpretativos, conforme os horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (2011) e conforme Rouxel (2013), sobre os limites de interpretação em leitura de textos literários, uma vez que é importante estimular a leitura subjetiva, porém é da mesma forma importante ensinar os alunos o cuidado com a subjetividade exagerada, fonte de equívocos interpretativos.

Eles são capazes de compreender que existem muitas maneiras de ler e que uma leitura socializada impõe regras. Para isso, os alunos dispõem de dois guarda-corpos: o recurso ao texto, a arbitragem dos pares. [...] A presença da turma é essencial [...] ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza (ROUXEL, 2013, p. 22-23).

A reflexão sobre que literatura ensinar também é relevante, pois a definição de textos e obras que serão escolhidos para leitura é determinante para a formação do sujeito leitor. Para além dos currículos dos sistemas de ensino, que trazem orientações que podem direcionar a escolha dos textos a serem trabalhados em sala de aula na disciplina de língua portuguesa, a definição do material deve observar também os seguintes aspectos, conforme Rouxel (2013).

- Possibilitar o contato do aluno com uma diversidade de textos literários: o conhecimento da diversidade de gêneros, entre tradicionais, como romance e conto, e gêneros mais novos, como autoficção e história em quadrinhos. O conhecimento da diversidade histórica pelas obras canônicas, clássicas e contemporâneas. Da diversidade geográfica, por obras nacionais, estrangeiras, e as grandes obras do passado e do presente, que já traduzidas para vários idiomas, se tornaram objeto cultural de compartilhamento na globalização.
- Propor obras e textos que possibilitem ao aluno um ganho ético e estético: o foco no estudo dos aspectos formais do texto, como ocorreu por muitos anos na aula

de língua portuguesa, e ainda ocorre hoje, contribuiu para que os alunos perdessem o interesse pela leitura do texto literário. As experiências de leitura dos adolescentes se tornam marcantes quando “[...] provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, desejo, o sofrimento etc.” (ROUXEL, 2013, p. 24). Assim, os textos escolhidos para serem lidos em sala devem proporcionar experiências humanas que vão além do domínio do professor, mas que podem ser experienciadas pelos alunos por meio da leitura de textos literários que trazem essas questões. Elas enriquecem o imaginário, a sensibilidade, favorecem a construção de um pensamento, e tudo isso faz parte da formação de um aluno como sujeito leitor no modo como se defende neste estudo, que seja capaz de, além de ler o texto, ler o mundo por meio dele, se identificar e se reconstruir. Conforme a autora, “O leitor se expõe ao ler, se desapropria de si mesmo para se confrontar com alteridade e descobrir, in fine, a alteridade que está nele” (ROUXEL, 2013, p. 28).

- Observar o grau de dificuldade de uma obra: privilegiar obras de leitura mais complexa, que não oferecem uma compreensão imediata, pois exigem do leitor processos interpretativos conscientes e inconscientes. Obras assim estimulam uma atividade intelectual necessária à formação do leitor. Essa atividade intelectual leva à ativação, pelo leitor, do seu conhecimento de mundo, a partir de suas experiências vividas e histórias de leitura, e ao investimento desse conhecimento no universo ficcional de modo a proporcionar uma compreensão. As atividades inferenciais atuam convocando os conhecimentos prévios, linguísticos e enciclopédicos que favorecem a produção de sentidos.

Aguçando a discussão sobre que literatura ensinar, vale ressaltar a importância de possibilitar a leitura de textos da literatura marginal-periférica, considerada por Rezende e Soares (2009), como “produto de um hibridismo entre a cultura de massa e a cultura popular”, em que reconhecem a existência de pontos de confluência entre essa cultura híbrida na qual se insere a literatura marginal-periférica e a cultura do aluno, havendo uma relação de identificação, trazendo para esse aluno um maior interesse pela leitura do texto.

Portanto, para a definição de que literatura ensinar, além de refletir sobre os pontos ilustrados acima, defende-se ainda que é preciso proporcionar a leitura integral das obras, para isso, os alunos precisam ter acesso aos textos completos, pois não se pode esperar que o leitor tenha uma experiência transformadora por meio da leitura de um fragmento descontextualizado. Essa prática da leitura de trechos torna o texto sem sentido e a leitura frustrante para o aluno.

O terceiro componente em uma proposta metodológica de ensino de leitura de literatura diz respeito à prática do professor. De início, é preciso pensar sobre o papel do professor no ensino de literatura; se antes esse papel se resumia a transmitir uma interpretação pronta, do livro didático ou pessoal, hoje isso não é mais aceitável, diante das novas concepções de leitura e de leitor que se defende. Os materiais disponíveis para o professor, como os livros paradidáticos, os sites educacionais e de conteúdo literário trazem um pensamento construído sobre algumas obras, principalmente os clássicos, portanto, é necessário que o professor seja também um leitor, que conheça as obras e avalie criticamente os discursos contidos nas interpretações.

Outra consideração relevante, como leitor, o professor tem suas histórias de leitura, mas deve ter o cuidado de não impô-la em benefício de uma mediação que possibilite uma negociação a respeito das hipóteses que resultará na compreensão do texto. Nessa negociação, o professor poderá ter que renunciar a algumas singularidades de sua leitura pessoal ou do livro e admitir variações, desde que não altere o núcleo semântico do texto, tudo isso em detrimento da aceitação do aspecto polissêmico da linguagem e da indeterminação dos sentidos (ORLANDI, 1988). Para tanto, algumas ações são sugeridas para o professor do ensino fundamental II no intuito de mediar o processo de compreensão pelos alunos:

O professor coleta hipóteses de leitura, elaborações semânticas lacunares, insuficientes, às vezes errôneas, a partir das quais suscita a reflexão dos alunos e sua flexibilidade. Desse modo, ele ancora o processo interpretativo na leitura subjetiva dos alunos (ROUXEL, 2013, p. 29).

Conforme a autora, ações como estas implicam uma dinâmica diferente de leitura em sala, em que o texto é lido e discutido junto com os alunos. Trata-se de renovar a prática da atividade de leitura, tradicionalmente precedida de perguntas, para

posterior leitura silenciosa de modo a responder às referidas perguntas. Essa dinâmica de leitura aproxima-se do que Solé (1998) chama de leitura compartilhada, nela, a compreensão, por meio de diferentes estratégias, vai sendo testada, verificada e atestada ou refutada de modo subjetivo, considerando as leituras dos alunos. Essas ações também implicam uma postura cautelosa do professor frente ao erro do aluno, que deve ser acolhido com sensibilidade, diante da confiança do aluno em se expressar diante dos outros, e se tornar um momento de formação da competência leitora do aluno, por meio de um convite de refazer seu movimento de leitura e refletir sobre os sentidos produzidos, e não somente sobre o texto em si. Pela concepção de leitura aqui defendida, sabe-se que o sentido não está posto no texto, portanto:

Quer se trate de jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicação e de astúcias entre duas espécies de expectativa combinadas: a que organiza um espaço legível (uma literalidade) e a que organiza um *démarche* necessária para a efetuação da obra (uma leitura) (CERTEAU, 1998, p. 266).

Em outros termos, os leitores têm papel decisivo na constituição dos sentidos, que podem mudar conforme a percepção de mundo de cada um, a historicidade do leitor e o contexto de produção da leitura, cabe ao professor o reconhecimento desse papel do aluno.

Os textos literários, por sua vez, carregam como características gerais a possibilidade de uso de uma linguagem complexa, elaborada não só pelo uso de palavras rebuscadas ou de termos de diferentes contextos, mas também pela sua própria construção, de forma denotativa ou conotativa, e organização que pode subverter as normas da semântica e da sintaxe. A plurissignificação, outra característica, é devida ao uso de recursos estilísticos e à liberdade de criação dos artistas, que podem criar formas de expressão diferentes das convencionadas historicamente. Isso tudo pode tornar difícil a leitura do texto literário, e o professor, como mediador da compreensão do aluno, sem impor uma leitura única, com sentido pronto, promoverá junto com o aluno a construção de sua leitura, com base nos aspectos cotextuais e contextuais, por meio de estratégias de leitura, privilegiando uma leitura sensível do texto, em que diferentes emoções podem surgir

da experiência estética e humana que é provocada pela literatura e, assim, o aluno leitor não só desenvolverá sua competência leitora, como também se reconstruirá enquanto sujeito.

Nesse sentido, Dalvi (2004) sugere que a “literatura não se ensina, se lê, se vive”, assim, entende-se que o ideal seria uma prática de ensino de literatura voltado para a experiência ou vivência de leitura de textos literários, em que o professor deva trabalhar atividades de leitura do texto literário focando as experiências individuais e coletivas que podem se constituir subjetivamente da leitura proposta em sala, afastando-se de uma prática de leitura que trabalhe o “texto pelo texto”, em seus aspectos somente linguísticos; ou históricos, que foca somente a história da literatura (ensino de lista dos períodos literários e autores) conforme alerta Rezende (2013). O trabalho com a literatura nesse viés implicaria deslocamento do ensino de literatura como tem sido realizado até os dias de hoje, para o ensino de leitura de textos literários que envolve a experiência humana (no que se refere às questões humanas que permeiam o texto literário) e estética da leitura (no que se refere à compreensão do efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos da linguagem e outros recursos expressivos). Isso vai ao encontro da seguinte colocação de Roger Chartier:

[...] as experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante à mesma comunidade (CHARTIER, 1999, p. 91 apud DALVI, 2013, p. 69).

Para que o aluno leitor se engaje em uma experiência de leitura de textos literários, de acordo com Rezende (2013), é necessário, antes de tudo, que haja uma identificação do leitor com o texto, que ele goste do gênero, que não seja somente uma obrigação. O modo e objetivo de leitura devem suscitar o interesse do aluno. O importante é que a leitura possibilite “[...] conhecer outras experiências, aprender com elas, num processo de identidade e alteridade” (p. 108).

A reflexão sobre as especificidades da leitura do texto literário em sala de aula passa por todos os aspectos colocados até o momento. No entanto, conforme a autora supracitada, há que se ressaltar outros dois aspectos relevantes, primeiro, a

consideração da leitura de textos literários uma prática social, que está presente no dia a dia das pessoas, conforme também defende Candido (1995), que diz que ninguém consegue viver sem fabular, de modo que há no ser humano uma necessidade de adentrar o universo fabulado que provém da carência da fantasia, do desejo de viver a imaginação, o sonho, especialmente no ensino fundamental, a literatura pode propiciar um ensino não desvinculado dessa experiência própria do universo infantojuvenil.

Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. [...] E durante a vigília a criação ficcional ou poética [...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, causo, história em quadrinhos [...]. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1995, p. 174-5).

Segundo, a consideração da leitura de textos literários como uma prática escolar que ainda está fincada nos moldes tradicionais, ora com leitura livre, sem mediação, ora com foco na história literária. A leitura de textos literários nesses moldes tradicionais não busca a subjetividade do leitor, logo não favorece o acontecimento da experiência humana e estética pela leitura, tão necessária para o ser humano. Para uma prática escolar de leitura de textos literários voltada para a experiência, é preciso que haja também “[...] espaço- tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração” (REZENDE, 2013, p. 111), ou seja, tempo e espaço para que haja identificação do aluno para com o texto literário, compreensão dialógica e responsiva. O texto literário é uma forma de linguagem que mostra o mundo, consoante Tinoco (2004), na medida em que o leitor se percebe representado nele, ler e compreender dialogicamente, é, portanto, ler o texto carregado do mundo e isso amplia e transforma sua percepção do mundo enquanto sujeito, muitas vezes limitada pela sua vivência pessoal, cultural e filosófica.

#### 4.1 LEITURA DO GÊNERO CONTO

Nesta pesquisa, em que se pretende investigar estratégias de leitura para potencializar a leitura de textos literários em sala de aula, optou-se por trabalhar a leitura do conto literário, enquanto gênero acessível para todos os alunos em sala de aula e, sobretudo, por ser um gênero tão instigante que, há tempos, envolve

pessoas que contam e que ouvem estórias, isso porque o conto, conforme Cótazar apud Gotlib (1990, p. 10) “[...] se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal [...] e o resultado dessa batalha é o próprio conto”, sendo uma forma singular de representar a vida, os alunos, enquanto leitores em formação, podem encontrar identificação com a própria vivência, estimulando o seu interesse pela leitura.

De acordo com Gotlib (1990), como toda narrativa, o conto apresenta uma sucessão de acontecimentos, é material de interesse humano, e sendo relacionado ao humano, os acontecimentos se tornam significativos; o conto se apresenta na unidade de uma mesma ação, havendo vários modos de se construir essa unidade, uma vez que nele, “realidade e ficção não têm limites precisos. [...] um conto, inventa-se” (p. 12).

No processo de leitura, sabe-se que o conhecimento do gênero contribui para a sua compreensão, no entanto, o estabelecimento de características do gênero conto não é tão simples. Isto porque, do romantismo ao modernismo, os gêneros se modificaram aos poucos, em um processo de passagem da tradição para a modernidade, havendo uma ampliação das possibilidades de misturar características de vários gêneros. Além disso, há diversas discussões a respeito da classificação de contos, nesse sentido, ao tratar de contos maravilhosos, Propp apud Gotlib (1990) afirma que o conto se explica por suas unidades estruturais, em torno das quais diversos elementos se agrupam; em suas análises, constatou que há ações constantes as quais chamou de *funções*, que se referem a ações semelhantes praticadas por personagens diferentes e de modos diferentes.

Gotlib (1990), no entanto, afirma que os contos modernos se afastaram dessas ações constantes, desdobrando-se em diversas outras ações cotidianas e sinaliza que isso pode ter acontecido devido à multiplicidade de experiências dos tempos modernos, o que dificulta uma classificação com características fixas. Bader apud Gotlib (1990, p. 29) fala de uma evolução no modo de narrar o conto, do tradicional para o moderno:

Segundo o modo tradicional, a ação e o conflito passam pelo desenvolvimento até o desfecho, com crise e resolução final. Segundo o modo moderno de narrar, a narrativa desmonta este esquema e fragmenta-se numa estrutura invertebrada.

De outro modo, tradicionalmente, na construção do conto se obedecia ao padrão início, meio e fim, apresentando as ações num só tempo e espaço, um conflito, o clímax e posterior desfecho. Com a modernidade, o caráter de unidade das coisas vai se perdendo, dando lugar a fragmentação de valores, pessoas e muitas obras literárias passam a representar uma realidade fragmentada, com textos mais densos, às vezes desvinculados com aquele padrão linear, não substituindo totalmente o modelo tradicional, mas trazendo outras possibilidades de construção do conto. Assim, o enredo mudou, de um acontecimento linear, “para um outro diluído nos feelings, sensações, percepções, revelações ou sugestões íntimas [...] sem ação principal, os mil e um estados interiores vão se desdobrando em outros” (GOTLIB, 1990, p. 30).

Outra mudança que cabe destacar na forma de desenvolver o enredo diz respeito ao “acontecimento” presente no conto tradicional, expresso por uma ação, uma mudança de atitude ou comportamento dos personagens, segundo Gotlib (1990, p. 46-47), o contista Chekhov “avança no sentido de libertar o conto de um dos seus fundamentos mais sólidos: o do acontecimento” [...]. E abre “brechas” para toda uma linha de conto moderno, em que às vezes nada parece acontecer, ou seja, não há mais o compromisso com o grande acontecimento, quebra-se a sequência tradicional da ação, desenvolvimento, clímax e desfecho, nesse caso, não haveria um momento especial em que algo maior aconteceria, o acontecimento flui sem nada de excepcional.

Desse modo, na leitura do conto, deve-se estar atento ao enredo desenvolvido pelo autor, perceber algo no texto que o faz ser um “caso” interessante, como possibilidade de representação da realidade, pois essa atitude contribui para a compreensão, conforme defende a autora.

O importante, pois, é que haja algo especial na representação desta parte da vida que faz o conto, isto é, que haja um acidente que interesse e que ele “seja ou pareça-nos realmente um ‘caso’ considerado pela novidade, pelo repente, pelo engraçado ou pelo trágico” (GOTLIB, 1990, p. 50).

Nas narrativas de contos tradicionais, como o conto de fada ou o conto maravilhoso há a presença do elemento mágico (maravilhoso) que dá um efeito especial à narrativa. Esse elemento maravilhoso possibilita a construção de um universo imaginário, provocando desestabilização da verossimilhança (reconstrução da realidade). O conto maravilhoso está mais ligado ao social, “são narrativas que, sem a presença de fadas [...] se desenvolvem no cotidiano mágico [...] e têm como eixo gerador uma problemática social”, já os contos de fadas, “com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso) [...] têm como eixo gerador uma problemática existencial” (COELHO, 1987, p. 13-14). Ao falar do conto de fadas, Khéde (1990, p. 24), aponta para o personagem maravilhoso, que é aquele que supera, que vai além das expectativas e “cumpre várias funções dentro da narrativa; da eminentemente lúdica à de denuncia social”.

Em uma linha moderna de contos, o algo especial também pode ser identificado com o que é chamado por James Joyce de *epifania*, que se refere a uma “manifestação espiritual súbita, em que um objeto se desvenda ao sujeito” (GOTLIB, 1990, p. 51), ou seja, quando se apreende um objeto, seja esse algo comum, mas descobre-se o seu suposto interior, conferindo a ele um brilho especial pelo olhar de quem o vê, então este objeto é epifanizado, e acontece a epifania, que seria um dos quesitos de beleza na narrativa do conto, segundo a autora.

Nesse sentido, outro ponto relevante na leitura do conto, que é defendido por Poe *apud* Gotlib (1990, p. 34) é o efeito ou reação que a leitura causa ao leitor, para isso “o autor é capaz de realizar a plenitude de sua intenção, seja ela qual for”, assim, na leitura e compreensão desse texto literário deve-se buscar a percepção desse efeito, seja de encanto ou de terror, em uma prática de leitura que privilegia o aspecto estético da obra na produção de sentido pelo leitor, uma vez que o puro didatismo no uso dos textos faz com que se perca a sensibilidade da experiência estética gerando desinteresse pelo aluno (MAGALHÃES, 1987).

Ressalta-se, no entanto, que contos que seguem uma linha moderna nem sempre abandonaram os princípios tradicionais, podendo acontecer de haver combinações de elementos tradicionais e modernos, por exemplo, um conto com estrutura

tradicional linear do tempo (começo, meio e fim), ou apresentação da ação, desenvolvimento e desfecho no final, mas com foco em uma percepção reveladora de uma realidade, revelando a vida interior da personagem, o que seria uma experiência de caráter moderno representado pelo estado de crise em que ela se encontra.

Importante destacar que o estudo do texto literário deve passar pela análise não só dos aspectos estéticos, mas também dos aspectos ideológicos de um autor ou período:

Por projeto estético entendemos as relações internas do texto: foco narrativo, personagens, tempo, espaço, jogos de palavras; por projeto ideológico entendemos a relação histórica que pressupõe a chamada visão de mundo do autor. O binômio estético-ideológico não se dissocia, a não ser operacionalmente (KHÉDE, 1990, p.7).

A linguagem literária engloba esses dois aspectos, estético e ideológico, pois são inerentes à historicidade do fenômeno artístico, bem como defendi Orlandi (1988) que, na produção de leitura, a relação com o texto envolve a sua historicidade. Ademais, ressalta-se a relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia parte da natureza do enunciado, segundo Bakhtin (2003).

Assim, analisar o personagem é uma forma de buscar uma compreensão desses aspectos. Para Khéde (1990), trata-se de um elemento fundamental da narrativa, pois representam valores (culturais e ideológicos) pelos quais a sociedade se constitui, estando diretamente ligados às ações e aos fatos da sequência narrativa. A forma como o personagem é construído, por exemplo, como herói, mesmo sendo um herói problemático, possibilita uma compreensão do texto em si e também um processo de identificação ou rejeição do leitor, com as características dos personagens.

A interação entre o texto literário e o leitor é favorecida nessa identificação com o personagem, que envolve alteridade, e “pressupõe uma co-participação” (KHÉDE, 1990, p. 13), isto é, na interpretação do texto, é necessário que o leitor preencha vazios significativos que a obra literária apresenta.

[...] um dos estatutos da literariedade do texto artístico estará nessa possibilidade de apresentar ao leitor uma obra pluralista onde o confronto de visões de mundo ou de ideologias seja transmitido justamente pelas múltiplas vozes dos personagens que, na perspectiva de Mikhail Bakhtin, devem ser personalidades em formação, não fechadas num perfil preconcebido (KHÉDE, 1990, p. 14).

Considerando que a literatura reconstrói a realidade, os conflitos e a fragmentação do mundo moderno são reconstruídos em obras contemporâneas por personagens que não possuem características fixas e nítidas, como nas obras mais tradicionais. Assim, o leitor participa da produção de sentido sobre a identidade do personagem se identificando ou não. Portanto, essa visão vai ao encontro da proposta de leitura que se defende neste estudo, como ativa e responsiva, considerando a historicidade que envolve o texto, autor e leitor. A discussão sobre estratégias de leitura no próximo capítulo objetiva uma prática de ensino que potencialize a leitura ativa e responsiva, tais estratégias serão usadas na elaboração de uma proposta didática de leitura de conto considerando as especificidades apontadas neste tópico para a compreensão do gênero.

## 5 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

A propósito da prática de leitura na escola, Geraldi (2012) aborda a questão da superficialidade da leitura na aula de língua portuguesa, verificável na artificialidade com que se trabalha a linguagem nas atividades propostas, sobretudo em relação à literatura, em que os alunos não leem textos, fazem exercícios de interpretação, o que ele chama de “simular leituras”. Nesse sentido, o autor afirma que o trabalho com leitura em sala de aula estimula operações mentais por meio de perguntas didáticas, ao passo que deveriam, por meio de operações mentais, produzir conhecimento (GERALDI, 1993).

Desse modo, Kleiman (2004) afirma que as estratégias de leitura consideradas, genericamente, como “operações regulares para abordar o texto” possibilitam a ativação dos conhecimentos necessários à produção de sentido e geração de novos saberes a partir da compreensão do texto lido. O uso de tais procedimentos estratégicos, conforme a autora, também viabiliza a tomada de decisões diante da dificuldade de compreensão, o que facilita a atividade de leitura e desenvolve a competência leitora. Entende-se que a capacidade de pensamento estratégico possibilita avançar um determinado curso com critérios de eficácia, uma vez que as estratégias permitem regular as ações “à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos”, exigindo controle e conhecimento prévio, segundo Solé (1998, p. 69).

No que se refere à leitura, este estudo compartilha a ideia de estratégia de compreensão leitora da própria Solé (1998), que as considera como procedimentos de caráter mais elevado que os procedimentos comuns (de realização automática), que necessitam de estabelecimento de objetivos, de planejamento dos passos a serem seguidos conforme os objetivos de leitura, da avaliação e de possível mudança. Ainda concordando com a autora, as estratégias de compreensão leitora são procedimentos que auxiliam a leitura, e como procedimentos (não automáticos) não surgem do nada, por isso é importante que sejam ensinadas, uma vez que se deseja formar leitores ativos e responsivos e, sobretudo, que aprendam a partir da leitura e sejam capazes de, ao ler, se reconhecerem nos textos como sujeitos

sociais, históricos e culturais, e de se transformarem enquanto cidadãos no mundo. Leitores com esse perfil são autônomos, conseguem lidar com uma diversidade de textos, dos mais simples aos mais complexos. Para isso, conforme Solé (1998), é necessário que o leitor saia de um nível automático de leitura e entre em um nível estratégico, sendo capaz de questionar sua própria compreensão, relacionar o que leu com o seu conhecimento prévio e se necessário modificá-lo, sendo capaz, ainda, de aplicar o que aprendeu em outros contextos. E isso é possível em uma perspectiva de leitura conforme apontado no capítulo 3, item 3.2 da Leitura e Compreensão, não com puros exercícios de interpretação por meio de simulações de leitura.

Estas estratégias – torno a insistir – são necessárias para aprender a partir do que se lê, mas também quando a aprendizagem se baseia no que se escuta, no que se discute ou debate. Assim, o ensino de estratégia de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender (SOLE, 1998, p. 73).

Nesse sentido, no intuito de compreender o texto e aprender a partir dele, o leitor necessita recorrer a estratégias para processá-lo que buscam tanto os elementos extralinguísticos, como o conhecimento prévio, quanto os linguísticos, apresentados no contexto. Nesse último caso, o processamento da compreensão se dá por meio da análise dos elementos formais que fazem parte da estrutura do texto e sugerem significações, que por sua vez, são construídas pelo leitor. Esses elementos formais podem ser linguísticos se referindo a tempos, modos verbais, estrutura sintática, escolha lexical, elementos coesivos, etc. Também podem ser elementos gráficos e paratextuais no que se refere ao tipo e tamanho da letra, e até ao suporte do texto (KLEIMAN, 2004).

Para que se torne proficiente, com flexibilidade na leitura, é necessário que o leitor tenha um papel ativo, que conheça e seja capaz de usar de vários procedimentos para alcançar o seu objetivo de leitura. Isso pode se dar por meio do ensino ao aluno de estratégias de forma a desautomatizar o processo de compreensão.

As estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo

geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas (SOLE, 1998, p. 70).

Para Kleiman (2004, p. 50) as estratégias metacognitivas são “[...] operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação”. Nesse sentido, a autora aponta como estratégia metacognitiva da leitura *o estabelecimento de objetivos*, pois se o leitor tem um objetivo definido lembrará melhor o que leu, uma vez que reconhecerá significados e produzirá sentidos; já quando se lê sem objetivos, sem um propósito coerente para si, a leitura se torna atividade mecânica e não conduz à aprendizagem, além disso, quando o leitor tem um objetivo de leitura, consegue automonitorar sua compreensão, pois poderá perceber alguma dificuldade na leitura em relação a esse objetivo e poderá recorrer a diversos procedimentos para tornar o texto compreensível.

Ligada ao objetivo de leitura está a *formulação de hipóteses*, também de natureza metacognitiva, e que também é importante para a compreensão do texto pois, à medida que a leitura vai acontecendo, o leitor vai testando e reformulando suas hipóteses, participando ativamente na produção de sentidos. A formulação prévia de hipóteses facilita o reconhecimento global de palavras e orações relacionando-as com o tópico e possibilitando a realização de inferências.

Outra estratégia metacognitiva apontada por Kleiman (2004) é a *reflexão sobre o conhecimento prévio*, por exemplo, refletir sobre o que e quanto se sabe sobre determinado assunto é refletir sobre o próprio saber e também auxilia na compreensão.

Desse modo, para modelar estratégias metacognitivas de leitura em sala de aula é necessário que o professor estimule o aluno a sempre refletir sobre um objetivo para a leitura. No início de um trabalho com esse intuito, o professor pode especificar objetivos já definidos para o aluno, mas é essencial que com o tempo o aluno seja orientado de forma a se tornar autônomo na definição de objetivos, sendo capaz de dizer por si mesmo para que está lendo um texto. No desenvolvimento de uma atitude autônoma do leitor, é importante também valorizar os objetivos pessoais, isso pode ser feito ao se permitir que, em algum momento do projeto de leitura, o aluno

vá à biblioteca e escolha o que quiser ler, sem objetivos pré-definidos. Outra ação que pode ser estimulada em momentos de pré-leitura é a predição sobre o conteúdo a ser lido, “essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual)” (KLEIMAN, 2004, p. 51). Por isso, é necessário que o professor planeje atividades de leitura que possibilitem ao aluno o contato com um universo textual bastante diversificado.

Para Elias e Koch (2007), a compreensão do texto pode se realizar por meio de estratégias sócio-cognitivas que mobilizam os conhecimentos que o leitor tem armazenados na memória. Como a leitura não é simples decodificação de palavras pelo leitor, visto que se reconhece o seu papel ativo enquanto construtor de sentidos, é necessário que o professor propicie ao aluno o aprendizado de estratégias, “[...] tais como seleção, antecipação, inferência e verificação” (ELIAS; KOCH, 2007, p. 13).

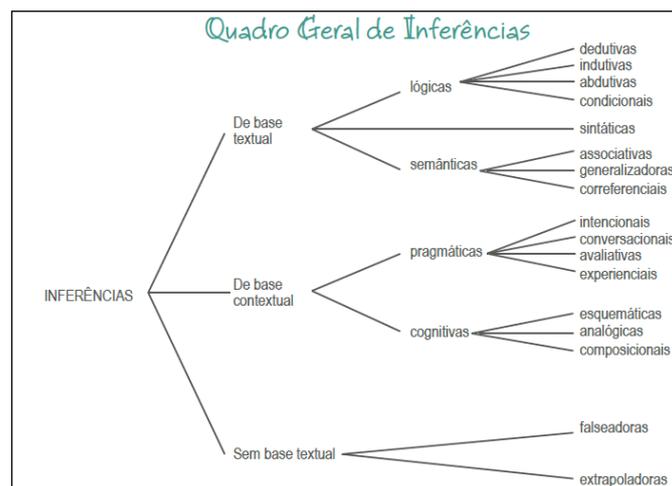
O leitor em interação com o autor por meio do texto pode recorrer a essas estratégias, além de outras, com o propósito de produzir sentidos. Para isso, a atividade de leitura pode se iniciar com antecipações e hipóteses com base no conhecimento do leitor sobre o assunto, o autor, o veículo, o gênero, o título e até sobre a forma de distribuição e configuração das informações no texto. Durante a leitura, o leitor seleciona aquilo que é relevante e não se preocupa tanto com o restante das informações como, por exemplo, ao ler um índice de um livro; durante a leitura também há a verificação das antecipações e das hipóteses feitas anteriormente, essas são confirmadas ou refutadas e reelaboradas e novamente verificadas, esse movimento, segundo Elias e Koch (2007), “[...] destaca a nossa atividade de leitor respaldada em conhecimentos arquivados na memória [...] e ativados no processo de interação com o texto”.

Ao refletir sobre a noção de inferência e sua implicação na compreensão de textos, pode-se dizer que ela é uma forma de operação mental que se faz para produzir conhecimento. Para Marcuschi (2011), as inferências atuam na compreensão como

forneedoras de contexto integrador para as informações contidas no texto dando-lhe uma continuidade de sentido que conferirá ao texto coerência. Desse modo, elas são estratégias que o leitor pode utilizar para processar a compreensão. Nessa perspectiva, ler compreensivamente não se refere à reprodução de informações do texto, nem dizer a mesma informação de outro modo, na medida em que se reconhece que a produção de sentidos não é unilateral, mas conjunta, situada e contextualizada.

Segundo o autor, o conhecimento de mundo do leitor, sobre o gênero lido e sobre as formas de organização textual são fatores que, articulados às condições textuais, pragmáticas, cognitivas e aos interesses do leitor, interferem diretamente na compreensão, por isso trata-se de um processo complexo. Assim, as inferências produzem significado a partir da relação entre esses fatores e outros possíveis aspectos. Um exemplo de atividade inferencial dado pelo autor é a interpretação de uma referência textual (anafórica) por meio de um pronome. Para se entender melhor a respeito das inferências, pode-se analisar o Quadro Geral de Inferências, apresentado na figura 2 a seguir, proposto por Marcuschi (1989 *apud* MARCUSCHI, 2011, p. 96):

**Figura 2 – Quadro Geral de Inferências**



**Fonte:** Marcuschi (2011)

As inferências de base textual são aquelas que produzem sentido a partir da relação do conhecimento do leitor com a estrutura do texto, sendo essas inferências *lógicas*, a partir da análise de operadores discursivos que demonstram proposições lógicas

no texto; *sintáticas*, a partir da análise de estruturas sintáticas das orações (como a função de seus componentes) ou *semânticas*, a partir do significado dos enunciados e da avaliação das escolhas das formas de referenciá-lo na progressão textual, bem como das figuras de linguagem observadas no texto. As inferências de base contextual estão relacionadas ao contexto de produção e se referem aos elementos que constituem as condições de produção do texto, como o momento da produção (quando), o sujeito autor, o local, o público (leitor virtual), as possíveis intenções. Essas inferências se subdividem em *pragmáticas* ou *cognitivas*. As pragmáticas produzem sentido a partir das relações entre os recursos do texto e a prática do leitor, enquanto leitor e produtor de texto, e também da relação entre os recursos do texto e a experiência de vida do leitor, sua avaliação sobre juízos de valor. Já as cognitivas se dão a partir de operações mentais realizadas pelo jogo dos enunciados propostos, pela analogia com outras situações etc. Já as inferências sem base textual, que produzem sentido somente a partir de conhecimentos enciclopédicos do próprio leitor, não tendo nenhuma pista no texto, são, conforme o autor, falseadoras e extrapoladoras dos limites de uma compreensão textual (MARCUSCHI, 2011).

Após essa breve exposição sobre algumas estratégias de leitura, pode-se afirmar que essas estratégias devem estar integradas durante todo o processo de leitura, perpassando-o em todas as etapas (antes, durante e depois). E o professor deve atuar como mediador do uso de estratégias em todas as etapas da leitura para que o aluno as domine, progressivamente, e passe a usá-las de forma autônoma, de modo a construir seu conhecimento e desenvolver sua competência leitora.

Embora o uso das estratégias de leitura já expostas neste capítulo possa ocorrer em qualquer etapa da leitura, ou seja, não há estratégia que só possa ser utilizada antes ou depois da leitura, podendo ocorrer em qualquer momento, Solé (1998) apresenta-as mais detalhadamente e de forma bastante didática, por isso, este estudo fundamenta-se em sua forma de organização das estratégias para a elaboração das atividades propostas. A propósito das estratégias de leitura, a autora destaca:

- As que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela) [...].
- As que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura) [...].

- As dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela) [...] (SOLÉ, 1998, p. 74-75).

Em relação ao primeiro ponto, as estratégias a serem usadas antes da leitura se referem ao estabelecimento do(s) objetivo(s) a ser alcançado pela leitura, à ativação do conhecimento prévio sobre o texto, à elaboração de previsões e à formulação de perguntas. O objetivo é importante para que o aluno conheça a finalidade de sua leitura e esteja motivado para isso. Brown (1984, *apud* SOLÉ, 1998, p. 92) “[...] considera que os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto”; de outro modo, não se lê todos os textos da mesma maneira, assim, o objetivo de leitura influenciará a postura do leitor. A leitura do texto literário, por exemplo, é geralmente associada à leitura por prazer, cujo fim é a apreciação do texto. É comum, no entanto, que esteja também relacionada à realização de análise do texto, sobretudo nas aulas de língua portuguesa, em que esse tipo de atividade é regularmente proposto. O modo como a escola trabalha o texto literário deve ser pensado de forma a estimular a leitura fruição, a promover a aproximação entre o aluno e o texto literário.

A ativação do conhecimento prévio também é importante para que a leitura não se torne um desafio demasiadamente complexo. Uma vez apresentado um texto com que o aluno tenha certa familiaridade com o conteúdo ou com a temática, e o seu conhecimento prévio seja ativado também por intermédio do professor, o aluno poderá fazer as relações necessárias para construir um sentido para sua leitura e, assim, ampliar seu conhecimento. Isso pode ser feito, por exemplo, pela indicação do tema aos alunos, pela informação sobre o gênero do texto que será lido; pode-se também chamar a atenção do aluno para aspectos como a ilustração, o título, as palavras-chave, as expressões em linguagem figurada, a mudança de letra, entre outros, pois são particularidades que podem ajudar a compreender o texto. Pode-se estimular os alunos a falarem o que já sabem sobre o tema, questionar se eles possuem algum conhecimento sobre o texto que será lido, por exemplo, é interessante pedir para contarem o que sabem da história ou de algum personagem, diminuindo o tempo de fala do professor e garantindo uma participação mais ativa do aluno (SOLÉ, 1998).

Para realizar previsões, é necessário o professor suscitá-las por meio de indagações sobre alguns aspectos do texto como, por exemplo: o gênero e a tipologia textual, o título, as ilustrações, o cenário em que ocorrerá a história, alguns personagens, o que se sabe sobre o autor, o contexto histórico em que foi escrito/publicado, os possíveis problemas, as possíveis ações e soluções, bem como suscitar previsões baseadas na experiência de vida e nos conhecimentos dos alunos sobre esses aspectos. Isso ajudará o leitor a ter um primeiro objetivo de leitura claro, ler para verificar as previsões que fez e também faz com que o leitor seja ativo no processo de leitura, trazendo suas contribuições para a produção de sentido.

Outra estratégia que pode ser usada antes da leitura é a elaboração pelos alunos de perguntas sobre o texto. Isso porque, tradicionalmente, os professores dedicam muito tempo da aula fazendo perguntas para os alunos responderem, ao passo que os alunos deveriam ser estimulados a elaborar as perguntas, uma vez que se pretende que o leitor assuma uma postura ativa em sua aprendizagem, que seja capaz de interrogar e de se autointerrogar. Ao formular perguntas sobre o texto, o leitor usa o seu conhecimento prévio, o que é importante para conscientizar-se do que já sabe e do que não sabe sobre o texto, ademais, o aluno formula objetivos próprios que darão sentido à leitura. As perguntas podem ser formuladas a partir das previsões, se estas irão se confirmar, e à margem delas, por exemplo, em um texto cujo título seria “O verão perfeito”, tem-se a previsão de que a história se passará em uma casa de praia, pode-se formular as seguintes perguntas: Onde se passará a história? Toda a história se passará na casa de praia? Além da história, o texto citará outros lugares ideais para passar o verão? As perguntas ajudam o leitor a manter o foco na leitura e isso contribui para a compreensão.

O professor poderá orientar os alunos a elaborarem as perguntas, inicialmente, mas, com o tempo, deve deixá-los formulá-las sozinhos, o importante é que as questões sejam sobre elementos essenciais do texto, que os alunos se sintam motivados para respondê-las por meio do estudo e da compreensão do texto. Essas atitudes auxiliam na formação de um leitor cada vez mais ativo e responsivo, como se almeja nesta pesquisa.

No que se refere ao segundo ponto, conforme Solé (1998), as estratégias a serem usadas durante a leitura estão relacionadas, basicamente, às inferências que se usa para rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê, e orientam a tomada de decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão. A autora destaca, nesta fase, a importância da leitura como atividade compartilhada, em que alunos e professor estejam envolvidos. Para o uso de estratégias de compreensão leitora, todos tomam parte nas etapas do processo de leitura. Essas estratégias devem ser incentivadas durante as tarefas de leitura compartilhada da seguinte forma: formulação de previsões sobre a parte do texto a ser lido; formulação de perguntas sobre o que foi lido; esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o texto e resumo das ideias do texto de acordo com o que já foi lido (SOLÉ, 1998, p. 118).

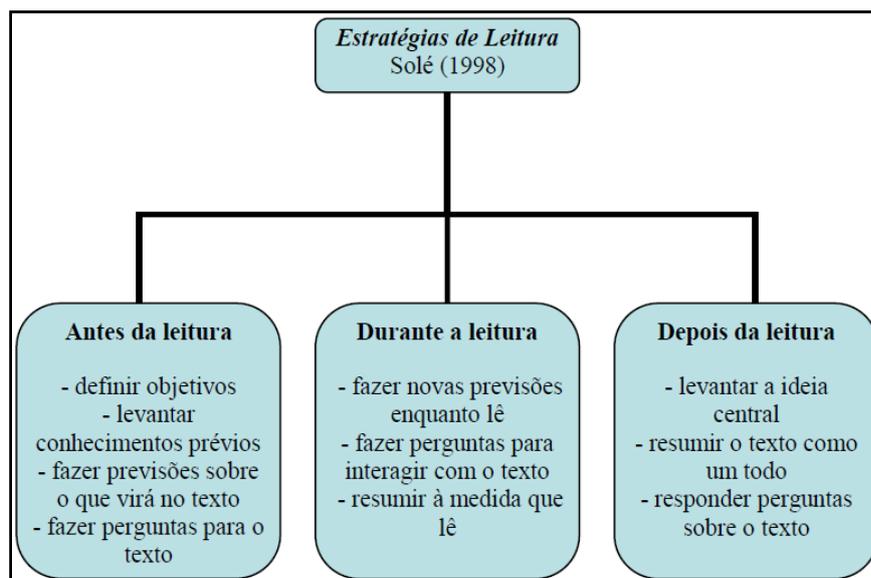
Durante a leitura, o leitor formula previsões sobre o que está lendo com base no que já leu até certo ponto e com base em seus conhecimentos prévios e em suas experiências; faz perguntas a si mesmo para esclarecer dúvidas de modo a saber se está compreendendo; resume ou recapitula o que foi lido e compreendido. Ante a identificação pelo aluno de um obstáculo de compreensão, a atitude indicada, primeiramente, é usar o contexto no intuito de buscar uma interpretação por meio de inferências, se a dúvida permanecer, o indicado é sublinhar o que não foi entendido para verificar se construirá um significado ao longo da leitura e, se necessário, por último, esclarecer junto a uma fonte, que pode ser o professor. Nessa etapa, o professor faz as mediações necessárias para o andamento da sequência de leitura e o aluno participa ativamente na construção e no controle da compreensão e, de modo progressivo e implícito, vai assumindo responsabilidade no uso de estratégias, não sendo sempre “participantes passivos” da leitura, em que somente responde a perguntas (SOLÉ, 1998, p. 121).

Por último, as estratégias a serem usadas após a leitura, conforme a autora, envolvem a compreensão global do texto e são três: identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação e resposta de perguntas. Novamente ressalta-se que não é possível restringir o uso das estratégias a uma única etapa de leitura, sendo possível a aplicação dessas estratégias também em outras etapas, o

importante é fazer com que o leitor tenha uma postura ativa em todo o processo de leitura.

Na perspectiva da autora, a ideia principal trata do “enunciado (ou enunciados) mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema”, esse por sua vez pode ser identificado ao se perguntar do que trata o texto, por isso, é importante que se ensine aos alunos a diferença entre os termos. Aulls (1990, *apud* SOLÉ, 1998) sugere que o tema seja ensinado antes de ensinar o que é ideia principal; e que o ensino do tema seja em narrações e exposições simples, trabalhando a ideia principal somente em exposições. Formular perguntas e respostas enquanto estratégia de leitura é essencial para a formação de um leitor ativo, que seja capaz de questionar e responder sobre sua leitura aprendendo a regular de forma autônoma o processo de compreensão. Por último, a elaboração do resumo também deve ser ensinada, pois vai além de reconhecer o tema e as ideias principais do texto, envolve o leitor em seu objetivo de leitura e suscita a ativação de seus conhecimentos prévios, “o resumo de um texto é elaborado com base naquilo que o leitor determina como ideias principais, que transmite de acordo com seus propósitos de leitura” (SOLÉ, 1998, p. 147). Seguem as estratégias na figura 3.

**Figura 3 – Visão geral sobre Estratégias de Leitura**



**Fonte:** Barbosa (2017)

## 6 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação, e objetivou investigar e implementar estratégias de leitura que potencializem a compreensão de textos literários, em uma turma de 9º ano, de uma escola pública da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Entende-se que uma pesquisa pode ser considerada como pesquisa-ação, conforme Thiollent (1986, p. 15), “[...] quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Trata-se de uma estratégia metodológica para investigação de um problema real identificado e implica a participação ativa dos pesquisadores para a solução do problema e, ainda, o acompanhamento e a avaliação das ações desencadeadas para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa.

Assim, após verificar a dificuldade no trabalho com a leitura na escola onde o estudo se desenvolveu e a identificar o problema – a dificuldade de compreensão de textos literários pelos alunos – propôs-se, por meio desta pesquisa, uma investigação sobre estratégias de leitura que proporcionem a potencialização da produção de sentidos do texto. Segundo Barbier (2007),

[...] a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva (BARBIER, 2007, p. 57).

Nesse sentido, a pesquisa permitiu uma ação local com vistas a trabalhar práticas de leitura que sejam interessantes para os alunos e os levem a desenvolver habilidades necessárias para a melhoria do processo de compreensão, isso foi possível por meio da implementação de estratégias de leitura. Por isso, a pesquisa-ação foi mais relevante para este estudo, pois não só permitiu desenvolver possíveis soluções práticas, mas possibilitou ainda uma reflexão por parte de todos os sujeitos envolvidos acerca do problema e das possibilidades de desenvolvimento:

[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, progredir a consciência dos participantes

no que diz respeito à existência de soluções e obstáculos (THIOLLENT, 1986, p. 20).

A pesquisa-ação não apresenta uma metodologia com rígida linearidade, pois, devido a sua natureza qualitativa, torna-se necessário uma maior flexibilidade na sua implementação, visto que a necessidade de se refletir e avaliar as ações realizadas bem como a participação dos sujeitos, faz com que etapas sejam retomadas e reavaliadas constantemente, visando a uma aprendizagem reflexiva pelo pesquisador e pelos participantes. Embora não haja uma forma totalmente pré-definida, conforme Martins e Theóphilo (2007), podem se destacar quatro fases em uma pesquisa-ação: Fase exploratória; Fase da pesquisa aprofundada; Fase da ação; Fase de avaliação.

O desenvolvimento desta pesquisa-ação consistiu, em sua primeira fase (fase exploratória), na reflexão teórica sobre os fatores que envolviam a realidade a ser investigada, na delimitação do problema, no levantamento de hipóteses e na realização de diagnóstico para verificação da situação dos alunos.

A segunda fase (fase da pesquisa aprofundada) consistiu na análise dos dados gerados por meio do diagnóstico, com base no referencial teórico, de modo a orientar a investigação sobre as ações possíveis para a solução do problema. A primeira e a segunda fase da pesquisa se deram no início do ano letivo da escola, durante o primeiro trimestre.

Na terceira fase (fase da ação) foram planejadas e executadas ações em forma de uma proposta didática, visando atingir os objetivos propostos pela presente pesquisa. Nesta fase, os resultados foram divulgados e discutidos com os alunos, a fim de que desenvolvessem de forma consciente a competência em leitura do texto literário. Esta terceira fase aconteceu durante o segundo trimestre e final do terceiro trimestre letivo da escola. A última fase (fase de avaliação), consistiu na avaliação profunda das ações implementadas e suas potencialidades na resolução do problema proposto.

Os dados foram gerados por meio de breve entrevista aos alunos participantes, de diagnóstico inicial e final de proficiência em leitura de texto literário, pela análise do

roteiro de verificação da compreensão (a partir do questionário respondido e resenha do conto), dos diários de pesquisa, escritos após as aulas com os alunos, com o objetivo de registrar os acontecimentos, as impressões e as reflexões que surgiram durante a aplicação das atividades, e análise da participação dos alunos nas discussões.

## 6.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alzira Ramos, localizada no município de Cariacica – ES. Trata-se de uma região periférica do município (Região 7). A diretora da escola assinou a Carta de Autorização (APÊNDICE B) autorizando a realização da pesquisa.

De acordo com informações fornecidas pela escola, em conformidade com a sua organização, a unidade de ensino pode ofertar: Ensino Fundamental e Médio; Educação de Jovens e Adultos – EJA – nas etapas fundamental e médio; e/ou Educação Profissional Técnica de nível médio na forma integrada, concomitante e subsequente. Porém, só oferta o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio regular. Abaixo, seguem algumas informações sobre a identificação da instituição, encontradas no documento supracitado:

Nome: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alzira Ramos

Mantenedor: Governo do Estado do Espírito Santo - SEDU/SER - Cariacica

Endereço: Rua Principal, S/Nº - Bairro: Rio Marinho. Cidade: Cariacica – ES

Localização: Urbana

Criada pelo Decreto 2319, publicado no dia 12/03/1987, aprovado pela resolução 27/1986.

Capacidade de matrícula: 1.030 alunos.

Este estudo tem por participantes alunos do ensino fundamental II - etapa que, segundo o Projeto Político Pedagógico, é de caráter obrigatório e gratuito, deve ter duração de 9 (nove) anos e tem por objetivos, conforme o documento citado:

- O desenvolvimento da cognição, tendo como meio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do raciocínio lógico;
- A compreensão do ambiente natural e sociocultural, dos espaços e das relações socioeconômicas e políticas, da tecnologia e de seus usos, das artes, do esporte, do lazer e dos princípios em que se fundamenta a sociedade;
- O fortalecimento do vínculo com a família e da humanização das relações em que se assenta a vida social;
- A valorização da cultura local e/ou regional e as múltiplas relações com o contexto nacional e/ou global;
- O respeito à diversidade étnica, cultural e socioeconômica, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A escola foi criada pela portaria nº 2319, em 12 de março de 1987, funcionando inicialmente somente com o Ensino Fundamental, com um total de 08 salas de aula. Com a publicação da portaria nº 3447, de 10 de agosto de 1989, a escola passou a atender também o Ensino Médio.

Devido à expansão demográfica do bairro, houve necessidade de ampliação do espaço físico em regime de urgência. Em 1992 foram construídas mais duas salas de aula, sendo uma construída pelos pais e pela comunidade. Em 28 de fevereiro de 1993, foi feita uma reforma para atender melhor à comunidade.

No período de janeiro de 2006 a dezembro de 2007, a escola passou por mais um processo de reforma e ampliação, tendo a estrutura atual: 14 salas de aula, que atendem em 2019 a 14 turmas no turno matutino e 14 turmas no turno vespertino. É necessário destacar que, mesmo com as referidas ampliações, a escola não conta com espaço físico adequado para biblioteca: o ambiente utilizado como biblioteca fica em uma sala pequena que, por isso, quase não é utilizada, pois os alunos ficam agrupados em mesas próximas, o que dificulta as atividades de leitura. Também não há bibliotecário ou outro funcionário disponível para a organização da biblioteca a fim de que os alunos tenham mais acesso aos livros, o que é primordial para uma formação leitora, conforme apontam os objetivos para o ensino fundamental do Projeto Político Pedagógico da escola, mencionados acima.

A escola atende a um público bastante diverso, há alunos que apresentam as mais diferentes naturezas: uns mais agitados, outros menos agitados, uns com facilidades de aprendizagem, outros com dificuldades de aprendizagem, uns mais comprometidos, outros menos comprometidos, e outros com necessidades educacionais especiais. Em relação aos responsáveis pelos alunos, alguns são mais comprometidos, outros menos, há também aqueles que não têm tempo algum de acompanhar a aprendizagem dos filhos.

## 6.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Na identificação dos sujeitos envolvidos na pesquisa é importante ressaltar que na pesquisa-ação tanto os participantes do processo investigativo quanto a própria ação investigativa são de extrema importância para a validade do resultado da pesquisa científica. Sobre isso, Thiollent salienta que

[...] os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo [...] trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento (THIOLLENT, 1986, p. 21-22).

Os alunos participantes da pesquisa eram de uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, matriculados em 2019. A turma constituía-se por 35 alunos. A maioria dos alunos eram moradores do bairro Rio Marinho, onde está localizada a escola. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) autorizando a participação dos estudantes na pesquisa.

Em um pequeno questionário aplicado para reconhecimento inicial dos alunos, verificou-se, pelas respostas dos discentes, que 6% já reprovaram em língua portuguesa – importante destacar que alguns disseram que não se lembravam, sendo possível que o número de reprovação seja maior. A propósito do hábito de leitura, 25% consideraram que quando leem têm dificuldades em compreender textos, sendo que 75% da turma responderam que têm mais dificuldades em compreender textos literários do que textos não literários. Além das informações acima, outra questão importante que contribuiu para sustentar a justificativa da

presente pesquisa é que 29% dos alunos responderam que nunca tinham lido um conto. O questionário aplicado aos alunos encontra-se no Apêndice C.

Do mesmo modo, além das informações descritas sobre o perfil dos alunos, também foi levado em consideração para a análise diagnóstica a experiência desta pesquisadora como professora desta turma participante do estudo, pois, em termos empíricos, por meio da observação dos alunos durante a realização de atividades gerais, pude notar uma grande dificuldade em leitura e compreensão, desde a leitura de enunciados de questões até a leitura de textos mais complexos, como os textos literários. A leitura indevida ou a leitura problemática do texto era comum entre os alunos - quando a sua compreensão contradiz o texto em algum ponto, esse tipo de leitura era mais comum do que a leitura parafrástica, que só reproduz o que o texto diz. Poucos alunos conseguiam construir uma reflexão mais aprofundada sobre o texto, produzindo sentidos que ultrapassassem a superficialidade do material linguístico; e outros poucos conseguiam fazer conexões entre o que liam e a realidade, a partir de situações presentes no texto. Esses foram os sujeitos desta pesquisa, a quem pretendemos, por meio de uma proposta didática, oferecer condições para que diante de um texto, tenham uma atitude mais consciente e ativa sobre como se pode ler de modo a produzir sentido dialogicamente.

## 7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Além do questionário para conhecimento inicial dos alunos, sujeitos desta pesquisa, foi realizada uma avaliação diagnóstica para verificar a compreensão dos alunos em leitura de texto literário, nessa avaliação foi trabalhado o gênero *conto*, escolhido pela facilidade de trabalho, por se constituir de narrativa curta, pela possibilidade de cópias de textos para os alunos e, sobretudo, por ser um gênero textual que envolve os leitores pela possibilidade de representação da própria vida, conforme explanado no tópico 4.1 sobre o gênero conto. Essa avaliação sistemática comprova a existência do problema já identificado pela observação dos sujeitos da pesquisa e orienta o planejamento das aulas, em que serão trabalhadas práticas de leitura que levem os estudantes a desenvolver uma melhor competência em leitura de texto literário, por meio do uso de estratégias de compreensão que podem potencializar a leitura de textos literários em sala de aula.

### 7.1 DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica foi estruturada em 4 aulas e teve como objetivo geral analisar o nível de proficiência em leitura de texto literário por meio das atividades propostas, conforme consta no Apêndice D.

Na primeira aula, os objetivos específicos foram:

- Apresentar o gênero conto;
- Ler e interpretar o conto “Zap”, de Moacyr Scliar (ANEXO A).

O texto foi escolhido por ser um conto considerado infantojuvenil e por tratar de uma questão muito importante na realidade dos alunos sujeitos da pesquisa, a relação pai e filho.

Antes de fazer a leitura do conto, foram feitas as seguintes perguntas para todo o grupo, para os alunos responderem oralmente:

- 1) O texto trata-se de um conto, vocês sabem o que é um conto? 2) Vocês já leram outros contos, infantis ou juvenis, maravilhosos ou de fadas, por exemplo? Quais?
- 3) O autor do conto que vamos ler é Moacyr Scliar, vocês o conhecem?
- 4) O título do conto é “Zap”, com base nesse título, qual expectativa você tem sobre o conteúdo do texto?

Dos 35 alunos, 33 não responderam à primeira pergunta, demonstrando pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o gênero. Após um momento de silêncio, somente dois alunos da turma responderam que se tratava de contar história. Depois de breve exposição sobre o gênero conto passou-se à segunda pergunta. Alguns alunos disseram que já tinham lido contos de fadas, mas nenhum tinha lido conto infanto-juvenil. Sobre a terceira pergunta, todos responderam que não conheciam o autor, então foi feita uma pequena apresentação do autor para a turma. Quanto à quarta e última pergunta, somente dois alunos conseguiram construir uma expectativa sobre a relação entre o título e o texto.

Em seguida, foi feita a leitura expressiva em voz alta para os alunos. Após a leitura, foram feitas as seguintes perguntas:

- 1) O que vocês entenderam do conto “Zap”?
- 2) Suas expectativas com base no título foram confirmadas?

Quanto à pergunta 1, pela análise das respostas, pode-se dizer que a maioria dos alunos fez uma leitura ‘cópia do texto’, em que há falta de horizonte, conforme os horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (2011), pois repetiram apenas informações explícitas do texto; uma minoria fez uma leitura parafrástica, com um horizonte mínimo de compreensão. Em relação à pergunta 2, somente um aluno teve confirmação de sua expectativa em relação ao título.

No final da primeira aula, foi proposta uma pesquisa para casa, a fim de que os alunos respondessem às seguintes questões (As respostas ajudariam os alunos na compreensão do texto):

- 1) Qual ano em que o conto foi publicado?
- 2) Quais eram os meios de comunicação mais utilizados nesse período?
- 3) O que significa o termo Zapear?

Na segunda aula da aplicação da avaliação diagnóstica, o objetivo específico foi:

- Refletir sobre aspectos textuais e discursivos do conto lido.

Foi explicado que o gênero textual conto possui alguns elementos básicos que, geralmente, estão presentes na maioria dos contos, com exemplos de alguns desses elementos no quadro, como narrador, personagens, enredo, tempo e espaço. Depois, foi solicitado que os alunos fizessem uma nova leitura do conto, individualmente, para responderem às perguntas a seguir, que foram copiadas do quadro, respondidas e entregues ao professor para correção:

- 1) O foco narrativo é a forma como o narrador relata os acontecimentos do enredo. No conto em estudo, o narrador é só observador dos fatos ou ele participa da história? Copie trechos que confirmem a resposta.
- 2) Quem são os personagens da narrativa? Quais suas características?
- 3) O enredo é o conjunto de fatos que compõem a história. As narrativas dos contos tradicionais, datados do século XIX, possuíam as seguintes partes: apresentação, conflito, complicação, clímax e desfecho. Em contos modernos e contemporâneos, a narrativa já não obedece a essa estrutura de forma tão rígida, porém é possível, ainda, identificar alguns desses momentos em contos contemporâneos. Descreva, brevemente, alguma dessas partes no conto lido.
- 4) Transcreva do texto expressões que remetem ao tempo e ao espaço de acontecimento da história.
- 5) Identifique o(s) tema(s) abordado(s) no conto. Justifique sua resposta com trechos retirados do texto.
- 6) Qual sua opinião sobre o(s) tema(s) abordado(s) no conto?
- 7) O texto tem alguma relação com a sua realidade ou com a realidade de alguém que você conheça? Comente.

A reflexão sobre cada resposta auxilia o aluno na compreensão global do texto, pois foi explicado que teriam que fazer uma resenha do conto na aula seguinte.

Na terceira aula, o objetivo específico foi:

- Conhecer o gênero discursivo *resenha*.

A fim de apresentar o gênero, foi explicado o que é uma resenha, sua função comunicativa e suas características, também foi dado um modelo de resenha para que os alunos pudessem visualizar o texto.

Na quarta e última aula da aplicação da avaliação diagnóstica, o objetivo específico foi:

- Produzir uma resenha do conto “Zap”.

Primeiramente, foram lembradas com os alunos as características básicas de uma resenha. Depois, foi solicitada uma nova leitura do conto “Zap” e a produção individual de uma resenha crítica. Nesse momento, foi explicado para os alunos que os textos produzidos seriam lidos pela professora, de modo a avaliar o quanto tinham compreendido do conto, na medida em que ao escrever a resenha, cada aluno escreveria o que compreendeu, incluindo suas impressões pessoais sobre o texto lido. Foi informado que esse diagnóstico orientaria o planejamento das aulas seguintes no que se refere à prática de leitura. Ao término da aula, as resenhas foram recolhidas.

Foi feita análise tanto dos questionários aplicados na segunda aula quanto das resenhas produzidas na quarta aula e identificadas dificuldades de compreensão dos seguintes aspectos:

1. Gênero textual *Conto*.
2. Título e sua relação com o texto.
2. Alguns aspectos da narrativa:
  - Narrador e Foco narrativo

- Personagens
- Tempo
- Espaço
- Enredo
- Situação Inicial/apresentação
- Complicação/conflito
- Situação final/desfecho/resolução do conflito
- Temas

5. Relação do texto com a realidade com base em conhecimento prévio.

Tema

Pela análise dos dados, pode-se constatar que a maioria dos alunos realiza um tipo de leitura em que prevalece a falta de horizonte, ou seja, uma leitura que só identifica e copia a informação explícita no texto, sendo a ação do leitor uma atividade de reproduzir o sentido pronto do texto. Uma minoria dos alunos alcança o horizonte mínimo de compreensão, que se refere a uma leitura parafrástica, em que o leitor identifica, seleciona e escolhe as informações que lhe interessam para dizer de outra forma, podendo até acrescentar alguns elementos novos, mas com uma interferência mínima. Nenhum aluno alcançou o nível do horizonte máximo, que se trata de um tipo de leitura que faz uso das atividades inferenciais no processo de compreensão, ou seja, a produção de sentido acontece pela relação de diversos conhecimentos do próprio texto (explícitos e implícitos), de conhecimentos pessoais e/ou de conhecimentos extralinguísticos. Destaca-se, ainda, que alguns alunos entraram no horizonte problemático, pelo qual a leitura se distancia muito das informações do texto, extrapolando-as, pois deram respostas que não mantinham uma relação comprovável com o texto. Portanto, constatou-se que há grande dificuldade em compreensão do texto literário, especificamente do gênero conto.

Os dados analisados serviram de base para a elaboração de um roteiro para análise da compreensão do conto, que foi utilizado após as intervenções realizadas com os alunos por meio de uma proposta didática de leitura do texto literário.

## 7.2 DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA DE CONTOS

Após a realização da avaliação diagnóstica, explicada na seção anterior, em que foi identificada a dificuldade de compreensão de textos literários pelos estudantes e, por conseguinte, a necessidade de uma prática de leitura que leve os estudantes a desenvolverem uma melhor competência em leitura de textos literários, foi elaborada uma proposta didática explorando estratégias de leitura, com o intuito de potencializar a compreensão do texto literário em sala de aula. Ressalta-se que na atividade diagnóstica foi escolhido o gênero conto, portanto, na proposta didática de intervenção para a melhoria da compreensão, optou-se por continuar o trabalho com o mesmo gênero, embora o uso de estratégias de leitura possa ser realizado também com o objetivo de potencializar a compreensão de outras narrativas, como crônica ou romance.

A proposta didática se constitui de atividades de leitura de três contos. Para potencializar a compreensão dos textos, foram utilizadas estratégias antes, durante e depois das leituras, conforme as discussões apresentadas no capítulo 5. Na apresentação e análise dos resultados serão usadas as seguintes siglas para mostrar a estratégia utilizada em cada momento: EAL – Estratégia antes da leitura; EDL – Estratégia durante a leitura e EPL – Estratégia posterior à leitura.

Nas atividades propostas buscou-se um trabalho dialógico com a atividade de leitura, considerando-se a leitura como processo ativo, responsivo e dialógico, conforme concepção sociointeracional de linguagem adotada neste estudo; e de leitura e compreensão defendidas nesta pesquisa.

Os contos escolhidos para leitura foram “Maria”, de Conceição Evaristo, “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, e “Um Apólogo”, de Machado de Assis. Os textos foram escolhidos por serem considerados de grande qualidade artística por diversos especialistas e por contemplarem a literatura canônica e a literatura considerada não canônica, ambas de extrema importância para a formação leitora dos estudantes. Na escolha, também foram considerados os aspectos estéticos, éticos e ideológicos dos textos, conforme Magalhães (1987) e Khéde (1990), visto que o contato com essas

narrativas pode proporcionar aos alunos mais que uma experiência de leitura, mas uma experiência humana e estética (ROUXEL, 2013), na medida em que eles se envolvem não só com as histórias em si, mas com as histórias dos autores, com os contextos históricos dos textos, relacionando-os às próprias histórias, o que gerou grande envolvimento na leitura e nas demais atividades propostas.

O primeiro conto lido pelos alunos foi “Maria”, de Conceição Evaristo, disponível no Anexo B. A escolha por iniciar a proposta com a leitura desse conto serviu para consolidar as discussões realizadas pela turma no trimestre anterior sobre violência contra mulher, e também para introduzir a literatura marginal no repertório de leitura dos alunos.

Na primeira aula foi explicado aos alunos que eles iriam ler o conto e que antes da leitura, deveriam pensar no objetivo de ler o texto (EAL), conversamos sobre a importância de se ter um objetivo de leitura, explicando que os objetivos da leitura do conto são conhecer e analisar o texto, enquanto produção escrita artística, reconhecendo que o texto literário diferencia-se de outras formas de escrita devido a sua linguagem e ao seu propósito de produção e de leitura.

Em seguida, com o intuito de levantar conhecimentos prévios (EAL), após perguntar se os alunos conheciam a autora e eles responderem negativamente, foi apresentada uma imagem da autora Conceição Evaristo, com brevíssima biografia, história de vida, momento da literatura em que escreve e temas recorrentes em seus textos. Os alunos tiveram uma postura de muita atenção nesse momento, demonstrando interesse em conhecê-la. Eles também foram questionados se se lembravam de algum acontecimento importante no Brasil, próximo do ano da publicação do conto, e todos responderam que não se lembravam. A partir dessa conversa inicial, os alunos foram apresentados ao contexto histórico de quando o conto foi escrito e informados sobre algumas discussões em destaque naquele ano. Essa contextualização histórica enriqueceu e potencializou a compreensão do texto na medida em que a historicidade é um aspecto que faz parte do processo discursivo de leitura, sendo um dos elementos que envolvem a produção de leitura, como defende Orlandi (1988).

O título também foi explorado, com perguntas sobre se os alunos imaginavam por que a autora teria escolhido o nome *Maria* como título. Nesse momento houve muita participação, os alunos ficaram instigados, comentando todos ao mesmo tempo, então foi solicitada a resposta individual de alguns: uma aluna disse que são as Marias de todos os dias, mulheres que trabalham; outro aluno disse que é por causa do nome da autora; outra aluna disse que o nome representa as mulheres brasileiras; os demais alunos concordaram com o que foi dito pelos colegas. Essa estratégia foi muito profícua, provocou a curiosidade e a reflexão dos alunos.

Com base nos conhecimentos prévios explorados nas discussões anteriores, solicitou-se aos alunos que fizessem previsões sobre a narrativa (EAL), que poderiam se confirmar ou não com a leitura do conto. Um aluno quis compartilhar sua resposta, disse que Maria iria morrer. A partir das previsões feitas, os alunos foram estimulados a elaborarem, por escrito, perguntas que gostariam que fossem respondidas pela leitura, por exemplo: Quem são os personagens? Onde e quando ocorre a história? Um aluno compartilhou sua pergunta sobre se Maria iria superar alguma situação problemática. Essa mudança na dinâmica da leitura, em que o professor coleta hipóteses dos alunos e fomenta a reflexão dialogada para posterior verificação, confirmação ou refutação, substitui o modelo tradicional de atividade de leitura, conforme defende Rouxel (2013) e aproxima-se do que Solé (1998) chama de leitura compartilhada, em que a compreensão, por meio de diferentes estratégias, vai sendo construída.

Na segunda aula, foi entregue cópia do texto para cada aluno e iniciou-se a leitura do conto, em voz alta, pela professora, com orientação de que todos deveriam interromper a leitura no terceiro parágrafo. Os alunos acompanharam a leitura do texto com muita atenção e interesse, visíveis em suas posturas e expressões. Na pausa, os alunos foram questionados se, até aquele ponto do texto, alguma de suas previsões tinha se confirmado, cinco alunos responderam que sim e o restante da turma disse que não, depois recapitularam sucintamente o que já tinham lido até o ponto de pausa, a fim de verificar se conseguiam responder às suas perguntas, e em seguida fizeram previsões, de forma oral, sobre o que achavam que iria acontecer na sequência (EDL) da narrativa, por exemplo, com a personagem

principal e com o homem, o pai do primeiro filho de Maria. A respeito dessas previsões, um aluno respondeu que eles iriam voltar a viver juntos e ter mais filhos; outro aluno respondeu que o homem era traficante; e uma aluna disse que eles não iriam voltar a viver juntos. Não houve tempo de todos compartilharem suas respostas em voz alta, mas a turma toda participou com interesse da atividade, conversando um com o outro sobre suas previsões.

Os alunos foram estimulados a fazerem perguntas ao texto (EDL), a partir do contexto histórico em que o conto foi escrito, por exemplo, qual a profissão da personagem principal e qual relação se pode fazer com o contexto histórico? Os alunos tiveram dificuldade em lembrar o contexto, então a professora foi relembando e explicando que é importante ficar atento à história, pois o momento em que o texto é escrito tem grande influência em sua produção.

Por fim, a professora questionou à turma se havia alguma dúvida sobre o que foi lido até o ponto em que a leitura foi suspensa (EDL), orientou os alunos que tentassem inferir possibilidades de respostas, considerando o contexto em que os fatos acontecem na narrativa. Se ao final da leitura compartilhada a(s) dúvida(s) permanecesse (em) a professora faria a mediação.

A leitura foi reiniciada, em voz alta pela professora e, após o uso das estratégias anteriores, todos os alunos demonstraram muito interesse na continuação da leitura, querendo saber o que iria acontecer com “Maria” e verificar se suas previsões iriam se confirmar. O silêncio e a atenção foi total na turma, que acompanhava lendo o texto. A professora terminou a leitura com lágrimas nos olhos, uma aluna também chorou, todos estavam visivelmente emocionados com a narrativa e com seu surpreendente e trágico desfecho. Uma aluna ficou revoltada com o final da história, devido à morte da personagem principal; outros disseram que acharam o fim muito triste. Indubitavelmente, todos os alunos se engajaram em uma atividade de leitura de textos literários que proporcionou-lhes uma experiência humana e estética, pois visivelmente se sensibilizaram com a narrativa e se identificaram com os personagens em uma relação de alteridade (REZENDE, 2013).

Finalizada a leitura do conto de Conceição Evaristo, a professora perguntou se havia alguma dúvida sobre a narrativa, a fim de mediar a compreensão dos alunos, dois alunos perguntaram o que era uma faca-laser e a professora falou sobre o objeto e sobre os sentidos que poderiam ser produzidos no texto a partir do uso metafórico da palavra. Em seguida, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto, que identificassem a(s) temática(s) tratada(s) no conto e respondessem, no caderno, se o(s) tema(s) representava(m) ou não questões universais para a humanidade (EPL). A partir do conhecimento prévio explorado nas estratégias anteriores sobre a história de vida da autora, o contexto histórico da produção do texto somado à história de leitura dos alunos e de suas experiências de vida, os alunos identificaram a abordagem de diferentes temas no conto, e construíram diversos sentidos para o texto, em um processo dialógico de produção de sentidos (BAKHTIN, 2003). Os alunos compartilharam suas repostas com a turma, identificando alguns temas, como: violência, preconceito, violência contra mulher, criminalidade, esperança, discriminação, machismo, desrespeito, insegurança, destacando que esses são temas importantes para todas as pessoas, indiscriminadamente.

Logo após a identificação dos temas, os alunos responderam às questões que elaboraram antes da leitura; cada aluno ainda formulou duas perguntas sobre o texto e deu-lhes as respostas que julgou pertinente (EPL), eles deveriam compartilhar essas perguntas e respostas oralmente com os colegas, porém não houve tempo para que isso fosse feito, pois a aula terminou. Mesmo assim, esse foi um momento de extrema importância, embora os alunos já estivessem participando ativamente e responsabilmente da compreensão do texto desde a etapa anterior à leitura, elaborar as próprias perguntas e respostas tornou o aluno sujeito participante do processo interpretativo e, por conseguinte, da produção de sentidos, conforme defende Geraldi (1993). Na sequência, os alunos responderam a um questionário sobre o texto (EPL), atividade durante a qual trocaram opiniões uns com os outros, aproximando-se do que Rouxel (2013, p. 23) chama de debate interpretativo, em que o contexto da sala de aula assume “[...] o papel de regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos “textos de leitores”, a fim de

estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso”.

Na terceira aula, alguns alunos ainda terminavam de responder o questionário. A professora solicitou aos alunos que fizessem uma resenha do conto lido (EPL) com o objetivo de expor na feira literária da escola, entre outras atividades que seriam apresentadas na feira a partir da leitura deste e outros contos. Como o gênero resenha já havia sido trabalhado com a turma no trimestre anterior, antes da produção escrita foi feita apenas uma revisão dos elementos básicos do gênero. A resenha deveria apresentar a obra, expor a compreensão detalhada e global do conto lido, bem como apresentar avaliação crítica do aluno sobre a obra. A turma foi informada que a resenha seria recolhida e avaliada pela professora. Na quarta aula, os alunos terminaram e entregaram a resenha do conto “Maria” para a professora.

Na semana seguinte, foi feita a leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, disponível no Anexo C. Durante e após a leitura do conto foram utilizadas as mesmas estratégias antes de leitura aplicadas nas aulas anteriores. A leitura foi compartilhada e a compreensão foi sendo construída dialogicamente pelos alunos na interação leitor/texto/autor, conforme defende Bakhtin (2003), Marcuschi (2011), Solé (1998) e outros pesquisadores desse campo de estudo.

Na primeira aula, os alunos foram orientados sobre a importância de se ter um objetivo de leitura (EAL) e alertados sobre os objetivos da leitura do conto para aquela atividade: conhecer e analisar o texto, enquanto produção escrita artística, reconhecendo que o texto literário diferencia-se de outras formas de escrita devido a sua linguagem e ao seu propósito de produção e de leitura. Os alunos disseram que não conheciam a autora, e seguiu-se a apresentação de uma breve história de vida de Clarice Lispector, além de informações sobre o momento da literatura em que ela escreve. Os alunos também foram situados sobre o contexto histórico em que a história narrada ocorre, e informados sobre a data e o veículo de publicação do conto, 1971, no livro “Felicidade Clandestina”, além do contexto histórico na época da publicação da obra (EPL).

O título também foi explorado, a professora perguntou qual a expectativa dos alunos sobre a relação entre o título e o texto, um aluno respondeu que a autora era reprimida pelo regime militar; outra aluna respondeu que a autora se sentia clandestina no Brasil, por ter outra nacionalidade; outro aluno disse que se tratava de uma história de felicidade desconhecida.

Com base nos conhecimentos prévios explorados, foi solicitado aos alunos que fizessem previsões sobre a narrativa (EAL), pois eles poderiam, pela leitura do texto, confirmar ou refutar o que dissessem. Um aluno respondeu que o texto fala de felicidade, porém a maior parte do texto fala de tristeza; outro aluno falou que era um drama sobre a vida da autora, neste caso, teria um aspecto autobiográfico; outra aluna disse que seria sobre uma refugiada em busca da felicidade; outro disse que um personagem morre no final; e uma outra aluna afirmou que a personagem iria fugir em busca da felicidade. A aula contou com muita participação dos alunos.

Em seguida, a partir das previsões e à margem delas, solicitou-se que os alunos elaborassem, por escrito, perguntas que gostariam que fossem respondidas pela leitura, por exemplo: Quem são os personagens? Onde e quando ocorre a história? Algumas das perguntas elaboradas por eles foram: Conta a história da autora? Qual o nome da personagem principal? Que impacto social o texto de Clarice causa? A história terá algum grupo sem medo do regime? E essas pessoas serão reprimidas? Ficou evidente que os alunos haviam criado expectativas com base no contexto histórico da obra, conforme destaca Orlandi (1988), sobre a importância da historicidade na leitura.

Na segunda aula, foi entregue cópia do texto para cada aluno e iniciou-se a leitura do conto, em voz alta pela professora, com a orientação de que deveriam interromper a leitura no quarto parágrafo; os alunos acompanharam lendo a cópia integral do texto, a professora pediu a atenção de todos, pois aquela era a última aula do dia e todos estavam visivelmente cansados e mais dispersos, dois alunos não acompanharam a leitura (um não quis e o outro disse que estava passando mal). Com base na trecho lido do texto, a professora pediu que os alunos falassem se algumas de suas previsões se confirmaram e se conseguiam responder às

perguntas que fizeram em seus cadernos (EDL). Solicitou que fizessem previsões, de forma oral, sobre o que achavam que iria acontecer na sequência (EDL), um aluno respondeu que a menina iria emprestar o livro; outra disse que não iria fazer previsões, porque ainda estava frustrada com a morte de Maria, personagem do conto lido anteriormente, comentário que descontraiu a turma. Ao serem questionados se tinham alguma dúvida (EDL), os alunos disseram que não, mas era explícito o cansaço, típico da última aula do dia. Então, eles foram estimulados a fazerem perguntas ao texto, como Por que *a menina ruiva* agia da forma relatada no texto? A partir desse questionamento, a leitura do texto foi retomada e finalizada. Os alunos demonstraram que gostaram do desfecho do conto, a julgar pelos comentários que teciam uns com os outros e pelas expressões faciais. Elaboraram, em seus cadernos, duas perguntas com as respostas que achavam pertinentes sobre o texto e compartilharam oralmente com a turma (EPL).

Na terceira aula, foi entregue cópia de um questionário sobre o conto para cada aluno responder (EPL). A professora esclareceu as dúvidas que surgiram sobre as perguntas e sobre o texto. Por fim, na quarta aula, cada aluno escreveu uma resenha do conto (EPL).

Na última parte da proposta didática de leitura de texto literário, foi realizada a leitura do conto “Um apólogo”, de Machado de Assis – disponível no Anexo D – com a aplicação de estratégias de leitura antes, durante e após a leitura do conto. A leitura foi compartilhada e a compreensão foi sendo construída dialogicamente pelos alunos na interação leitor-texto-autor, conforme defende Bakhtin (2003), Marcuschi (2011), Solé (1998) e os demais estudiosos que se debruçam sobre leitura e sobre formação leitora.

Na primeira aula, a professora informou que o conto a ser trabalhado seria “Um apólogo”, de Machado de Assis, e que o objetivo da leitura seria conhecer o texto (EAL), os alunos deveriam estar atentos a esse objetivo de leitura de modo a monitorar sua compreensão. Em seguida, eles foram estimulados a expressarem seus conhecimentos prévios sobre o autor (EAL) – com exceção de um aluno que disse não conhecer Machado de Assis, todos os demais disseram que já tinham

ouvido falar do autor. Desse modo, foi apresentada uma breve biografia do autor, em que constava também a imagem de Machado de Assis, além de informações sobre sua produção artística, em relação aos estilos literários, temas recorrentes em sua obra, e o seu reconhecimento internacional, com imagens de obras traduzidas em inglês. Os alunos demonstraram interesse pela história do autor, um deles quis saber quem eram os pais de Machado. Foi informado que o texto a ser lido pertencia à fase realista<sup>3</sup> do autor, na qual Machado de Assis se firmou como escritor, tornando-se grande representante do período literário denominado *Realismo*, cuja característica principal é a busca da objetividade na literatura, em oposição aos românticos (Romantismo), Machado se preocupava em analisar e criticar os valores da sociedade por meio de seus textos.

Na sequência, buscou-se explorar os conhecimentos prévios sobre o contexto histórico (EAL). A professora informou que o conto “Um Apólogo” foi publicado em 1896, no livro *Várias Histórias*, uma coletânea com os melhores contos de Machado; perguntou se os alunos sabiam dos acontecimentos desse período, de acordo com o que já tinham estudado na disciplina de História, por exemplo. Nenhum aluno respondeu, alguns acenaram que não sabiam. A professora explicou que na época em que o conto foi publicado, o Brasil estava em um novo período sócio-histórico, com o fim da escravidão (1888), a Proclamação da República (1889), o início da economia cafeeira (1840) e o trabalho imigrante europeu (1870). Houve discussão sucinta sobre o que essas datas significavam para a sociedade da época. A professora ressaltou que o conhecimento tanto sobre o contexto histórico, quanto sobre o autor, poderiam contribuir muito para a compreensão do texto, e por isso é importante que os acontecimentos sociais do período escrita do texto sejam sempre explorados antes, durante e após a leitura, conforme defende Orlandi (1988).

O título do texto também foi explorado (EAL), ao perguntar se os alunos tinham alguma expectativa sobre o título em relação ao texto, nenhum aluno disse que tinha, pois não sabiam o significado da palavra apólogo; outros alunos arriscaram possíveis significações, mas não acertaram, o que exigiu a mediação da professora.

---

<sup>3</sup> Existe uma extensa discussão entre estudiosos da literatura sobre Machado de Assis ser realista ou não. Então, destaca-se que, embora o texto utilizado na proposta seja considerado realista, há posturas diferentes quanto à escola literária do autor.

Após a explicação, dois alunos disseram que os personagens da história seriam objetos de trabalho do autor, por exemplo, lápis e caneta.

A partir dos conhecimentos prévios explorados, solicitou-se aos alunos que fizessem previsões sobre a narrativa (EAL), pois eles poderiam, pela leitura do texto, confirmar ou refutar o que dissessem. Os alunos escreveram as previsões no caderno e depois alguns compartilharam suas previsões com a turma. Uma aluna disse que provavelmente a história seria sobre a vida do autor e sobre desigualdade social; um aluno falou que seria sobre amor, outro aluno disse que o autor usaria um objeto para representá-lo na história, de forma que ele ficasse anônimo; uma aluna disse que seria sobre amizade; outro aluno respondeu que haveria um diálogo entre uma pessoa e um material de trabalho do autor, um lápis, por exemplo. Depois das previsões, os alunos foram estimulados a criar perguntas cujas respostas gostariam de encontrar no texto (EAL). Eles escreveram em seus cadernos.

Na segunda aula, foi entregue cópia do texto para cada aluno e iniciou-se a leitura do conto, em voz alta pela professora, com a orientação de que deveriam interromper a leitura no trecho “Eu é que prendo, ligo, ajunto...”. Os alunos acompanharam lendo a cópia integral do texto, com muita atenção e interesse, visível em suas posturas e expressões. Na pausa, os eles foram questionados se até aquele ponto do texto, alguma de suas previsões tinham se confirmado, somente uma aluna respondeu que sim, pois tinha previsto que os personagens passariam por uma situação conflituosa, os demais disseram que não. Dois alunos disseram que conseguiram responder às perguntas que tinham elaborado sobre quem eram os personagens principais.

Em seguida, solicitou-se que fizessem previsões, de forma oral, sobre o que achavam que iria acontecer na sequência (EDL), por exemplo, com as personagens principais, um aluno respondeu que as personagens ficariam amigas, uma aluna discordou, disse que, pelo conhecimento do autor, sendo realista, achava que as personagens não ficariam amigas.

Os alunos foram estimulados a fazer perguntas ao texto (EDL), a partir do contexto histórico em que o conto foi escrito, por exemplo, há alguma relação entre o conflito na história com o contexto histórico? Os alunos não tiveram dificuldade em lembrar o contexto, e citaram os acontecimentos fazendo possíveis relações. Uma aluna falou que tem relação com a desigualdade social, um aluno respondeu que os nobres se achavam melhores, outra aluna respondeu que o fato de uma personagem se achar melhor do que a outra retratava as relações da época.

Na sequência, a professora questionou se havia alguma dúvida sobre o que foi lido até o ponto em que a leitura foi suspensa (EDL), um aluno perguntou o significado da palavra “coser” e foi orientado que tentasse inferir o sentido pelo contexto em que os fatos acontecem, e se ao final da leitura compartilhada a dúvida permanecesse, a professora faria a mediação. A leitura do texto foi retomada, em voz alta pela professora e, após o uso das estratégias anteriores, todos os alunos demonstraram muito interesse na continuação da leitura, querendo saber o que iria acontecer com as personagens principais. Ao final, todos demonstraram ter gostado do conto, pelos comentários que fizeram uns com os outros e pelas expressões faciais. A professora perguntou se havia alguma dúvida sobre o texto para fazer a mediação, um aluno perguntou sobre a palavra coser e a professora explicou o sentido da palavra, de acordo com o texto (EPL).

Em seguida, a professora solicitou aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto e identificassem a(s) temática(s) tratada(s) no conto e que respondessem, no caderno, se o tema(s) representava(m) questões universais para a humanidade (EPL). Também solicitou que criassem duas perguntas com as respectivas respostas sobre o texto (EPL).

### 7.3 ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS ALUNOS APÓS A APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA DE CONTOS

Após a realização de todas as atividades planejadas na proposta didática de leitura de contos com o intuito de potencializar a compreensão do texto literário, foi constatado que o uso de estratégias de leitura proporcionou interatividade entre

leitor-texto-autor, maior envolvimento dos alunos com o texto, por meio de engajamento nas discussões sobre os aspectos da narrativa, resultando em uma compreensão dialógica do texto, em um processo ativo, criativo e inventivo.

Assim, buscou-se criar possibilidades para que os alunos compreendessem o texto literário para além dos aspectos linguísticos, procurando fazer o caminho inverso ao que geralmente se faz no ensino de literatura na escola, em que se começa pela estrutura/história/características do texto para somente depois apresentar o texto a fim de apontar os tópicos ensinados. Pretendeu-se promover um engajamento maior do aluno com o texto lido, para isso, foram exploradas as estratégias de leitura, promovendo leituras compartilhadas entre os alunos, de modo que eles pudessem expressar suas experiências, seus conhecimentos e suas emoções antes, durante e após a leitura de cada texto. As atividades propostas não tiveram foco somente nos aspectos linguísticos, mas também nas questões sociais, históricas e humanas por meio das experiências de leitura do texto literário.

### **7.3.1 Do roteiro para verificação do nível de compreensão**

A fim de verificar o desenvolvimento da compreensão dos contos pelos alunos, foi utilizado o roteiro para verificação do nível de compreensão que consta no Apêndice E. Faz-se necessário ressaltar que este roteiro foi construído após a aplicação da avaliação diagnóstica e que se constitui de aspectos nos quais os alunos demonstraram dificuldade de compreender nas atividades diagnósticas realizadas, dificuldades que apontavam para o baixo nível de proficiência em leitura do texto literário, tendo em vista os níveis dos horizontes de compreensão de Marcuschi (2011).

Desse modo, ao longo da aplicação da proposta didática de leitura de contos com o uso de estratégias de compreensão leitora, cada aluno respondeu a quatro questionários e produziu quatro resenhas, a fim de que a pesquisadora pudesse analisar o desempenho dos alunos a cada texto lido e, assim, o desenvolvimento de sua compreensão, essas produções foram essenciais para a análise do

desenvolvimento do nível de compreensão leitora dos alunos. Nesse sentido, os objetos de análise foram:

1. Respostas ao último questionário sobre o conto “Um apólogo”, de Machado de Assis.
2. Resenha crítica do conto “Um apólogo”.

Conforme apresentado na seção sobre os sujeitos da pesquisa, a turma possui 35 alunos frequentes, porém quatro alunos não responderam ao último questionário sobre o conto “Um apólogo”, de Machado de Assis nem fizeram a resenha crítica do conto, (dois faltaram às aulas e dois alunos fizeram atividades adaptadas às suas necessidades educacionais especiais). Dos 31 alunos, seis responderam somente ao questionário, não fizeram a produção de texto. Portanto, foram analisadas as atividades de 25 alunos, que fizeram as atividades 1 e 2, conforme os objetos de análise citados acima.

Para a análise da compreensão de leitura desses 25 alunos, com o uso do roteiro de verificação do nível de compreensão, foram observados os aspectos do quadro 2 abaixo, em que foi assinalado SIM para o aspecto que foi compreendido, NÃO para o aspecto que não foi compreendido e CP para o aspecto que foi compreendido parcialmente. Abaixo, apresenta-se o resultado quantitativo dos aspectos analisados.

#### **Quadro 2 – Resultado da aplicação do roteiro de verificação do nível de compreensão**

<b>Aspectos Analisados</b>	<b>Sim</b>	<b>C.P.</b>	<b>Não</b>
1. Reconhece o gênero textual	21	0	4
2. Compreende na narrativa:			
Narrador (foco narrativo)	14	2	9
Personagens	24	1	0
Características físicas, psicológicas e morais	20	4	1
Tempo	18	2	5
Espaço	22	0	3
Temática	21	1	3
Complicação/conflicto	20	5	0
Relação entre o conflito e o contexto sócio-histórico da narrativa	21	1	3
Relação entre o desfecho e o contexto sócio-histórico da narrativa	21	1	3

3. Observa recursos expressivos da linguagem literária	14	7	4
4. Relaciona os acontecimentos da narrativa com a realidade atual	24	0	1

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019)

Para preenchimento do quadro acima foram analisadas tanto as respostas ao questionário aplicado quanto as resenhas produzidas. Desse modo, percebe-se, pela quantidade significativa de alunos que alcançaram compreensão total dos aspectos (Sim), que houve um grande desenvolvimento na compreensão dos alunos desde a primeira avaliação diagnóstica. A quantidade de alunos que demonstraram compreensão parcial (CP) em cada aspecto é considerada aceitável e significa que ainda estão desenvolvendo a compreensão. Já a quantidade de alunos que não demonstraram compreensão em cada aspecto é considerada razoável e aponta para a necessidade de uma atenção maior para esses aspectos durante as atividades de leitura.

De outro modo, o desenvolvimento da compreensão dos alunos, sujeitos da pesquisa, pode ser percebido de forma mais clara pela porcentagem representativa da quantidade de alunos que demonstraram compreensão dos aspectos analisados, somados aos que compreenderam parcialmente e os que não alcançaram e/ou não expressaram a compreensão nas atividades, conforme o quadro 3 abaixo.

### **Quadro 3 – Percentual referente aos aspectos compreendidos, compreendidos parcialmente e não compreendidos**

<b>Aspectos Analisados</b>	<b>Sim</b>	<b>C.P.</b>	<b>Não</b>
1. Reconhece o gênero textual	84%	0%	16%
2. Compreende na narrativa:			
Narrador (foco narrativo)	56%	8%	36%
Personagens	96%	4%	0%
Características físicas, psicológicas e morais	80%	16%	4%
Tempo	72%	8%	20%
Espaço	88%	0%	12%
Temática	84%	4%	12%
Complicação/conflicto	80%	20%	0%
Relação entre o conflito e o contexto sócio-histórico da narrativa	84%	4%	12%
Relação entre o desfecho e o contexto sócio-histórico da	84%	4%	12%

narrativa			
3. Observa recursos expressivos da linguagem literária	56%	28%	16%
4. Relaciona os acontecimentos da narrativa com a realidade atual	96%	0%	4%

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019)

Pelo roteiro utilizado, também buscou-se enquadrar o nível de leitura dos alunos conforme os horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (2011). Ressaltamos que na avaliação diagnóstica, a leitura realizada pela maioria dos alunos estava entre o nível da falta de horizonte e o nível do horizonte problemático. Nesse sentido, após as atividades interventivas de leitura de textos literários com o uso de estratégias de leitura, a leitura realizada pelos 25 alunos nas atividades encontra-se nos seguintes níveis, de acordo com o quadro 4 abaixo:

#### **Quadro 4 – Horizontes de compreensão**

<b>Horizontes de compreensão</b>	<b>Quantidade de alunos</b>	<b>Percentual</b>
Horizonte Máximo.	13	52%
Horizonte Mínimo.	09	36%
Falta de Horizonte.	02	8%
Horizonte Problemático.	0	0%
Horizonte Indevido.	01	4%

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em MARCUSCHI (2011)

Considerando que, após a avaliação diagnóstica, foram realizadas as atividades interventivas de leitura de contos com o uso de estratégias de compreensão leitora, dentro do tempo possível da escola; considerando ainda que a compreensão é mais complexa que uma simples identificação de informações em um texto, pois se trata de resultado de um trabalho colaborativo que exige a interação entre leitor-texto-autor, sendo cada leitor sujeito dotado de identidade, história, cultura e vivências que influenciam a compreensão textual. Diante das considerações citadas, das reflexões teóricas que sustentaram este estudo e, sobretudo, das análises das produções dos alunos, julga-se o resultado da pesquisa satisfatório em relação à potencialização da compreensão de textos literários com o uso de estratégias de leitura, haja vista o

desenvolvimento do nível de compreensão leitora dos alunos, demonstrados na seção em que se apresenta a proposta didática de leitura de contos e a análise da compreensão dos alunos após a aplicação da proposta.

#### 7.4 DO RETORNO AOS ALUNOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA

No intuito de apresentar aos alunos um retorno sobre o seu desenvolvimento em relação à compreensão leitora referente aos textos lidos em sala de aula, uma vez que é de grande importância que tenham ciência dos aspectos melhorados e dos pontos que precisam dar mais atenção na leitura para que alcancem melhor a compreensão, foi compartilhada com eles, em sala de aula, a análise das produções de textos (resenhas dos contos lidos) de um aluno da turma, ou seja, quatro resenhas. Na apresentação das análises, foram expostos os pontos positivos das resenhas, com foco nos aspectos em que expressavam uma melhor compreensão leitora do aluno à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, da primeira atividade diagnóstica à última atividade de leitura realizada; também foram destacados os aspectos que precisavam ser melhorados. A escolha pela apresentação da análise das produções de um aluno é devido ao tempo da aula, pois logo após a apresentação da análise pela professora, foi solicitado que os alunos também fizessem análise das produções textuais dos colegas, tendo por parâmetro a orientação da professora, que, no quadro, colocou as sugestões sobre o que deveria ser observado, pois assim, com as informações construídas anteriormente, os alunos poderiam analisar os textos.

As análises compartilhadas com a turma foram do aluno W.P.S. da turma de 9º ano, participante da pesquisa. Trata-se de um aluno com muita dificuldade em escrita e leitura, porém, muito interessado e participativo, que sempre realiza as atividades, mesmo com muitas dúvidas. Esse aluno se destaca por solicitar mais ajuda do que os colegas que têm mais facilidade que ele, o que é algo positivo para o processo de aprendizagem. O seu primeiro texto, produzido na etapa da avaliação diagnóstica, foi a resenha do conto “Zap”, de Moacir Scliar.

Nessa resenha, além dos problemas de escrita, em relação à compreensão do texto lido, percebe-se clara extrapolação dos limites interpretativos, pois apresenta informações que não podem ser comprovadas pelo texto como, por exemplo, “quando o pai deixou ela, ela sofreu mais ainda não tendo o comer sofrendo com fome”, sobre o menino “o filho tinha guitarra elétrica”, “o filho amava muito rock”, “ele era muito triste por quando ele assistindo um programa sua mãe mudava de canal fazia um barulho chato zap”, trechos retirados das produções do aluno. Há confusão quanto à compreensão dos personagens principais e às ações dos personagens em “o texto fala sobre a TV e um controle remoto”, “quando o filho mechia na cadeira: o microfone preso desbotava a camisa dela e dechava muito estranho”. Também não demonstra compreensão do conflito da narrativa nem de seu desenvolvimento. Não apresenta entendimento sobre os personagens nem sobre o desfecho da história. A leitura realizada pelo aluno nesta atividade foi encaixada no nível do horizonte problemático, conforme Marcuschi (2011), em que a leitura se distancia muito das informações do texto, extrapolando-as, não mantendo com elas uma relação possível e constituindo-se de interpretações a partir de conhecimentos pessoais.

O primeiro texto produzido a partir das ações interventivas foi a resenha do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, com a aplicação da proposta didática de leitura de contos com o uso de estratégias de leitura. A resenha demonstra um grande avanço do aluno W.P.S. na compreensão do conto, reconhecendo o gênero do texto lido, demonstrou compreensão dos elementos presentes nessa narrativa, como personagens - inclusive suas características, espaço e tempo dos acontecimentos e, principalmente, entendimento do conflito existente e do desenvolvimento das ações, do clímax e do desfecho da narrativa, sobretudo expressando avaliação crítica sobre o desfecho.

O segundo texto produzido pelo aluno foi a resenha do conto “Felicidade Clandestina”, também trabalhado com o uso de estratégias antes, durante e após a leitura. É necessário lembrar que a leitura desse conto aconteceu em uma quinta aula, ou seja, a última aula do dia, e que o cansaço dos alunos prejudicou, nitidamente, o desenvolvimento da atividade, pois eles relataram estarem cansados e desanimados, alguns com fome. Nessa resenha, o aluno constrói bem o início do

texto expondo aspectos da obra resenhada, apresenta boa compreensão dos personagens, inclusive de suas características físicas e psicológicas, mas não demonstra a compreensão do conflito da narrativa. O aluno copiou partes do conto, demonstrando falta de interesse em realizar a atividade e não compreensão de partes do texto lido, uma vez que só os reproduziu.

Já no terceiro texto produzido, a resenha do conto “Um apólogo”, a partir da leitura com uso de estratégias, o aluno demonstra reconhecimento do gênero do texto lido, apresenta informações também sobre o autor, ano de publicação e em que livro o conto foi publicado. Demonstra compreensão dos elementos presentes nessa narrativa descrevendo os personagens, incluindo suas características psicológicas, espaço e tempo dos acontecimentos. Mostra compreensão do conflito que desencadeia a história e o desenvolvimento das ações, inclusive relacionando o contexto histórico da narrativa com a própria realidade, no que diz respeito às relações que se estabelecem entre classes sociais. No entanto, W.P.S. novamente copiou uma parte do final do conto, não demonstrando se compreendeu o desfecho ou se apenas o reproduziu.

Desse modo, foram apresentados oralmente pela professora e registrados no quadro os aspectos em que o aluno apresentou avanço na compreensão dos textos lidos e os aspectos que ele precisa aprimorar na leitura. A professora destacou para a turma o progresso de W.P.S. na compreensão leitora e na expressão escrita de textos. Em seguida, todos os alunos foram estimulados a analisar as resenhas dos colegas, conforme a professora fez e a fazer as devidas anotações no caderno, enquanto ela fazia as mediações necessárias. Os alunos se envolveram bastante nessa atividade fazendo muitos comentários orais com os colegas sobre o que consideraram positivo e negativo nos textos, dando suas opiniões pessoais sobre o desenvolvimento da compreensão dos colegas, e anotaram os aspectos observados de acordo com o parâmetro apresentado pela professora, que recolheu as análises escritas pelos alunos para avaliação, conforme Apêndice F. Essas análises demonstram, do ponto de vista de cada aluno, o desenvolvimento da compreensão leitora dos colegas e contribuem para a expansão da compreensão dos alunos que fizeram as análises.

## 8 PRODUTO EDUCACIONAL

No produto educacional, apresentamos como sugestão para o trabalho pedagógico com leitura do texto literário uma proposta didática de leitura de contos, apresentada em forma de livreto educacional, com atividades que buscam contribuir para o desenvolvimento, em sala de aula, de práticas de leitura de ensino de língua portuguesa que oportunizem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos – numa relação dialética entre a leitura de textos literários e a leitura de mundo, por meio da utilização de estratégias de leitura.

A proposta foi planejada e aplicada durante a presente pesquisa de Mestrado da autora. Para fins da pesquisa, foi realizado um estudo que apresenta reflexão teórica acerca dos conceitos de língua e linguagem e suas implicações no ensino, e das concepções de leitura e compreensão textual, conforme Geraldi (1993), Koch (2017), Marcuschi (2011), Orlandi (1988), acrescidos dos fundamentos postulados por Bakhtin (2003) e outros. As discussões sobre o texto literário e sobre a leitura do texto literário em sala de aula estão ancoradas nos estudos de Candido (1995), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), Gotlib (1990), entre outros. Para discorrer sobre as estratégias de leitura, o estudo se fundamenta em Koch e Elias (2007), Kleiman (2004), Solé (1998) e outros estudiosos do assunto. No livreto, apontamos alguns conceitos sobre leitura e leitura do texto literário discutidos na pesquisa.

Desse modo, a proposta didática de leitura de contos foi desenvolvida a partir das sugestões de trabalho com estratégias de leitura indicadas, sobretudo, por Isabel Solé (1998), que organiza a atividade de leitura em três etapas, antes, durante e após a leitura, com estratégias a serem usadas em cada etapa.

Destaca-se que a proposta foi aplicada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. Foram realizadas leituras de três contos com as atividades sugeridas para cada etapa de leitura, como levantar os conhecimentos prévios sobre as obras, fazer previsões sobre a relação do título com o texto, sobre a narrativa, compartilhar as expectativas, verificar se as previsões se confirmavam, relacionar o texto a aspectos históricos, à realidade dos alunos, identificar temas e refletir sobre as

questões humanas que eles abordam, expressar o que compreenderam, elaborar e responder perguntas e produzir resenhas sobre os textos lidos para exposição em uma feira literária. Assim, ao final da última produção de resenha, realizamos uma Feira Literária na escola, em que os alunos apresentaram atividades relacionadas aos textos lidos como: apresentação sobre os autores e contos lidos em sala de aula, exposição de ilustrações dos contos, leitura das resenhas produzidas, apresentação musical da música “Maria Maria”, de Milton Nascimento, relacionando à leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, leitura expressiva do conto “Um Apólogo” por alunos da turma. A partir desta proposta foi idealizada pela professora outra ação, o projeto Clube de Leitura de Contos, em que os alunos leem contos diversos e, depois, em pequenos grupos, expressam cada um a sua compreensão, com um líder do grupo que anota cada participação, conforme um roteiro pré-estabelecido.

Temos a expectativa de que este material contribua com o trabalho dos professores(as) de Língua Portuguesa no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos em textos literários e, por conseguinte, na produção de resenhas a partir da leitura de contos. A proposta pode ser expandida para a leitura de outros textos com base nas mesmas orientações teóricas, constituindo-se em um potencial recurso pedagógico.

## 8.1 ESTRUTURA DO PRODUTO: LIVRETO EDUCACIONAL

### **Quadro 5 – Estrutura do livreto educacional com a proposta didática de leitura de contos**

<b>Itens</b>	<b>Breve Descrição</b>
Capa	Apresenta título, autores e informação do Mestrado.
Contracapa	Apresenta autores, título, edição, local, instituição e ano.
Orientações didáticas para a leitura de contos com o uso de estratégias de compreensão leitora	Informa a área de concentração e linha de pesquisa, bem como informações sobre os autores.
Sumário	Lista as seções do livreto.
Apresentação	Apresenta a proposta.
Introdução	Introduz o assunto do livreto, como surgiu a proposta e seu

	objetivo.
Aspectos da Leitura e a leitura de textos Literários	Apresenta, sucintamente, alguns conceitos e noções explorados na pesquisa que gerou a proposta.
Proposta Didática de Leitura de Contos	Apresenta as sugestões de atividades de leitura contos.
Considerações Finais	Ratifica que o uso de estratégias de leitura pode contribuir para a compreensão do texto literário e ainda favorecer o desenvolvimento da produção escrita de resenhas e expõe a expectativa de que essa proposta contribua para o trabalho com leitura em sala de aula e, principalmente, para a potencialização da compreensão de textos literários pelos alunos.
Referências	Apresenta alguns textos estudados durante a pesquisa.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019)

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa perspectiva de língua como interacional e dialógica, concepção adotada neste estudo, e de linguagem enquanto atividade interativa, conjunta, mediada pelo diálogo, a leitura está integrada à produção de sentido via leitor e via autor, numa atividade cooperativa que é, por conseguinte, interativa (colaborativa) e dialógica. Tendo em vista essas concepções de língua/linguagem e leitura, e o objetivo geral que norteou esta pesquisa – potencializar a compreensão do texto literário em sala de aula pelo uso de estratégias de leitura, buscou-se aprofundar nas especificidades da leitura do texto literário em sala de aula, sobretudo do gênero conto, no intuito de identificar quais formas de trabalho com a leitura de textos literários iriam ao encontro dos pressupostos teóricos defendidos de língua, linguagem e leitura que tornariam a compreensão dos textos mais bem sucedida pelos alunos.

Para a realização deste estudo, a hipótese era de que algumas estratégias de leitura que orientam a compreensão de textos poderiam potencializar a leitura de textos literários em sala de aula, formando leitores ativos, responsivos e sensíveis na produção de sentidos, em uma perspectiva dialógica, em que o conhecimento seria produzido na interação autor-leitor mediada pelo texto. Ao observarmos o desenvolvimento da compreensão dos alunos desde a avaliação diagnóstica na turma pesquisada às atividades interventivas propostas, por meio dos dados qualitativos e quantitativos analisados, julgamos que a hipótese desta pesquisa foi confirmada, pois se pode vislumbrar a potencialização da compreensão dos textos literários lidos em sala de aula, após o uso de estratégias de leitura, nas atividades realizadas, além de se observar o grande envolvimento dos alunos com os textos, com a história dos autores e com toda a historicidade que permeou a produção de leitura pelos alunos.

Assim, consideramos que o objetivo geral foi alcançado, bem como os objetivos específicos, pois o levantamento bibliográfico sobre leitura do texto literário e estratégias de leitura muito contribuiu para as reflexões acerca da aprendizagem a partir da leitura. A retomada de concepções de língua, linguagem, leitura e compreensão, a reflexão sobre as especificidades da leitura de literatura em sala de

aula e a análise das singularidades da leitura do gênero conto propiciaram conhecimentos necessários ao planejamento das ações interventivas e, por conseguinte, contribuíram para promover formação de leitores ativos, responsivos e sensíveis por meio de atividades de leitura de textos literários. Essas ações resultaram na elaboração de uma proposta didática de leitura de contos que busca contribuir para o desenvolvimento, em sala de aula, de práticas de leitura de ensino de língua portuguesa que oportunizem aos alunos desenvolver sua competência leitora, numa relação dialética entre leitura de textos literários e leitura de mundo, por meio da utilização de estratégias de leitura.

Para tanto, o estudo apresenta reflexão teórica acerca dos conceitos de língua e linguagem e suas implicações no ensino, e das concepções de leitura e compreensão textual. Observa-se, ainda, aspectos como a historicidade da produção de leitura em Orlandi (1988), os horizontes da compreensão propostos por Marcuschi (2011), e a dialogia da linguagem em Bakhtin (2003), entre outros. A fim de que se amplie a competência leitora dos alunos, autores como Koch e Elias (2007), Kleiman (2004) e Solé (1998) apontam o uso de estratégias de leitura como um modo de potencializar a compreensão textual de forma ativa pelo leitor, focando na interação de seu conhecimento com o texto e com o autor. Ressalta-se que a leitura de um texto literário, como o conto, apresenta especificidades que também se buscou considerar para que se alcance a formação de um leitor que, além de construir um sentido e argumentar sobre a leitura, seja também sensível ao outro e ao mundo por meio de uma experiência estética e humana na leitura de textos literários, conforme orienta Rouxel (2013) e outros estudiosos.

Desse modo, a proposta foi desenvolvida a partir das sugestões de trabalho com estratégias de leitura indicadas, sobretudo, por Isabel Solé (1998), que organiza a atividade de leitura em três etapas, antes, durante e após a leitura, com estratégias a serem usadas em cada etapa.

Destaca-se que a proposta didática foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, em que foram realizadas leituras de três contos e aplicadas atividades específicas para cada etapa de leitura, tais como fazer levantamento

sobre os conhecimentos prévios das obras, fazer previsões sobre a relação do título com o texto e sobre a narrativa, compartilhar coletivamente as expectativas sobre a obra, verificar após a leitura se as previsões se confirmavam, relacionar o texto a aspectos históricos e à realidade dos alunos, identificar temas e refletir sobre as questões humanas que abordam, expressar a compreensão do texto, elaborar e responder perguntas, e produzir resenhas sobre os textos lidos. Ao final da última produção de resenha, realizamos uma Feira Literária na escola, em que os alunos apresentaram atividades relacionadas aos textos lidos, como apresentação dos autores e dos contos lidos em sala de aula, exposição de ilustrações dos contos, leitura das resenhas produzidas, apresentação musical da canção “Maria Maria”, de Milton Nascimento, relacionando a música à leitura do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, leitura expressiva do conto Um Apólogo por alunos da turma.

A partir dessa proposta didática foi idealizada pela professora outra ação, o projeto Clube de Leitura de Contos, em que os alunos leem contos diversos e, depois, em pequenos grupos, expressam cada um a sua compreensão, e um representante do grupo anota a participação da turma, conforme roteiro pré-estabelecido.

Temos a expectativa de que esta proposta contribua com o trabalho dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos em textos literários e da produção de resenhas a partir da leitura de contos. A proposta pode ser expandida para a leitura de outros textos com base nas mesmas orientações teóricas, constituindo-se em potencial recurso pedagógico.

Embora a proposta tenha sido aplicada em sala de aula com uma turma de 9º ano, ressaltamos que pode ser adaptada para outros anos do ensino fundamental ou a etapas do ensino médio. Por meio da aplicação das atividades dessa proposta, verificamos que o uso de estratégias de leitura pode contribuir muito para potencializar a compreensão do texto literário e, ainda, para favorecer o desenvolvimento da produção escrita de resenhas.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, percebemos que o trabalho com a leitura, sobretudo do texto literário, é um desafio para os professores de língua

portuguesa, uma vez que a linguagem literária apresenta especificidades, como a linguagem conotativa/figurada, que podem dificultar a compreensão dos alunos, exigindo a mediação do professor e o uso de metodologias adequadas ao seu contexto, a fim de que a compreensão textual seja construída dialogicamente.

Desse modo, na aplicação da presente proposta, buscamos um engajamento maior do aluno com o texto, por meio do uso de estratégias de compreensão leitora, para que a leitura não acontecesse de forma superficial, em que o aluno apenas reproduz informações explícitas no texto. Assim, pela atuação da professora-pesquisadora na utilização de estratégias de leitura junto aos alunos em cada etapa do trabalho desenvolvido, observamos envolvimento de todos os alunos na interpretação dos textos, considerando os aspectos que envolvem a leitura, de modo que construíssem sentido ativa e colaborativamente, na interação leitor-texto-autor, uma vez que todos os alunos foram estimulados a participarem das atividades propostas.

Esperamos que esta proposta pedagógica contribua para o trabalho com leitura em sala de aula e, principalmente, para a potencialização da compreensão de textos literários pelos alunos. Destacamos que as atividades contidas nesta proposta representam apenas sugestões de trabalho com a leitura de textos literários diante de uma infinidade de possibilidades, na perspectiva teórica adotada, constituindo-se uma ferramenta que visa contribuir para o trabalho do professor.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. Um apólogo. In:\_\_\_\_\_. **Várias histórias**. São Paulo: Escala Educacional, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- BARBOSA, Gislene Aparecida da Silva. **Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto**. 2017. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In:\_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 3ª edição. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- COELHO, Nely Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987, p. 7-37.
- EVARISTO, Conceição. Maria. In:\_\_\_\_\_. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
- CRUZ, Leda Ligia Alves da. **A interpretação de textos literários como inspiração para novos processos de escrita**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Leitura e Cognição) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.
- HENRIQUES, Juliana Canton. **Inferências: caminhos para a compreensão leitora no final do ciclo de alfabetização**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Leitura e Cognição). Universidade de Santa Cruz do Sul. Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GOTLIB, Nádya Batella. **A teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1990.

KHÉDE, Sônia Salomão. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1990, p. 5-25.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9ª edição. Campinas: Pontes: Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10ª edição. Campinas: Pontes: Unicamp, 2004.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna, 09/2008, **Linguagem em (Dis)curso**, Vol. 8, Fac. 3, pp.519-541, Tubarão, SC, BRASIL, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2019.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística Textual: trajetória e grandes temas**. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2017.

\_\_\_\_\_; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

Lispector, Clarice. Felicidade Clandestina. In: \_\_\_\_\_. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco.

MAGALHÃES, Lígia Cadermatori. Jogo e iniciação literária. In: ZILBERMAN, Regina e MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3ª edição. São Paulo: Ática, 1987, p. 25-40.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão textual como trabalho criativo. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/handle>>. Acesso em: 24 janeiro 2019.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_; DIONISIO, Ângela. P. **Fala e escrita**. Recife: UFPE/CEEL, 2007.

MARTINS, Thaisa Rochelle Pereira. **Por um ensino com graça: literatura e humor na sala de aula**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal De Campina Grande, Campina Grande, Paraíba, 2016.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

SCLIAR, Moacyr. **Contos reunidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo, Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de campinas, 1988.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI,

Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-112.

\_\_\_\_\_; SOARES, Mei Hua. A literatura marginal-periférica e a leitura literária escolar. In: **Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais**. Rio Grande do Sul, 2009.

ROSA, Schirley Luiza; COSTA, Ilioni Augusta da. **Proposta didática de leitura de contos**. Vitória: IFES, 2019, 38p.

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

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Penso, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 135-151.

VALENTE, Andre. Intertextualidade e interdiscursividade nas linguagens midiática e literária: um encontro luso-brasileiro. **O fascínio da linguagem**: actas do colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca. Porto, Universidade do Porto. Faculdade de Letras. Centro de Linguística, 2008, pag. 79-90. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6694.pdf>>. Acesso em: 24 janeiro 2019.

## APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar de estudo do Curso de pós-graduação, Mestrado ProfLetras, do Instituto Federal do Espírito Santo, cujo título é “ESTRATÉGIAS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O GÊNERO CONTO”.

Este estudo propõe a exploração de estratégias de leitura do texto literário a partir da leitura de textos e de reflexões sobre o gênero conto. Após identificar, nesta escola, a necessidade de uma prática de leitura que leve os estudantes a desenvolver uma melhor competência em leitura de textos literários, objetiva-se investigar quais estratégias de compreensão podem potencializar a leitura de textos literários em sala de aula, de modo a promover uma melhor formação leitora para os alunos. Para a realização do estudo, serão adotados um conjunto de procedimentos, com atividades escolares de leitura sistematicamente organizadas e com metodologia estruturada de acordo com as estratégias de compreensão usadas em cada etapa de leitura.

Para participar deste estudo, o(a) menor sob sua responsabilidade será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade, modificação ou prejuízo do tratamento de seu filho(a), cuja identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Não haverá despesas pessoais para os participantes, em qualquer fase do estudo; assim como não haverá compensação financeira relacionada a sua participação. Todo e qualquer custo com o desenvolvimento do estudo é de total responsabilidade deste pesquisador.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada a pesquisa. Os dados e resultados da pesquisa poderão ser publicados e divulgados, mantendo-se, entretanto, a garantia do sigilo e da confidencialidade firmados neste Termo de Consentimento. Os dados e instrumentos utilizados no estudo ficarão arquivados comigo, por um período de 5 (cinco) anos, e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada por mim, pesquisador principal da pesquisa, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade nº \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui devidamente informado(a) dos objetivos do presente estudo, de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar do estudo, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Cariacica, 11 de Fevereiro de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

**Pesquisador Responsável:** Schirley Luiza Rosa

**Endereço:** Rua Principal, Sn.

**Bairro:** Rio Marinho

**Cidade:** Cariacica /ES

**Cep:** 29140-000

**Telefone para contato:** 997368510

**E-mail:** scluiza@gmail.com

## APÊNDICE B - Carta de autorização

### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

EEEFM "ALZIRA RAMOS"  
 Entidade Mantenedora: Governo do  
 Estado do Espírito Santo  
 Ato de Criação: Port. E n° 2319 de 12/03/1987  
 Ato de Transformação: Port. E n° 3447 de  
 10/09/1998  
 Ato de Aprovação: Resol. CEE n° 425/2001  
 de 10/10/2001  
 Rua Principal, s/n° Rio Merinho Cariacica  
 Tel. (27) 3311-1111

Eu, Eva Aparecida Leite de Paula, ~~diretora escolar da EEEFM~~  
 Alzira Ramos, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa  
 intitulada *Estratégias de leitura do texto literário: uma proposta*  
*didática com o gênero conto*, sob responsabilidade do pesquisador  
 Schirley Luiza Rosa, em uma turma de 9º ano da EEEFM Alzira  
 Ramos. Para a realização do estudo, serão disponibilizados à  
 pesquisadora o uso do espaço físico da sala de aula e da biblioteca  
 e o Projeto Político Pedagógico desta instituição para análise.

Cariacica, 11 de fevereiro de 2019.

*Eva Aparecida Leite de Paula*

Eva Aparecida Leite de Paula  
 Diretora escolar

Eva Aparecida Leite de Paula  
 Diretora Escolar  
 Processo n° 130.5 de 01/02/2018

**APÊNDICE C - Questionário para conhecimento inicial do aluno do 9º ano**

Data: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Responda marcando um X em

SIM ou NÃO

Já reprovou alguma vez em língua portuguesa?

Quando lê textos diversos, tem dificuldades em compreender?

Tem mais dificuldades em compreender textos literários?

(poema, conto, romance, crônica, etc.).

Tem mais dificuldades em compreender textos não literários?

(reportagens, notícia, propaganda, carta, etc.).

Já leu algum conto?

## APÊNDICE D - Avaliação diagnóstica

Local: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Alzira Ramos

Turma: 9º ano

Objetivo geral: Diagnosticar a proficiência em leitura.

### AULA 1

Objetivos Específicos: Apresentar o gênero conto; Ler e interpretar o conto Zap (Moacyr Scliar).

Conteúdo: Leitura e compreensão do gênero discursivo conto; produção escrita de resenha.

Texto: Zap, de Moacyr Scliar.

Desenvolvimento:

I. Antes de ler o conto, fazer as seguintes perguntas:

- 1) O texto trata-se de um conto, vocês sabem o que é um conto?
- 2) vocês já leram outros contos? (infantis ou juvenis, maravilhosos ou de fadas, por exemplo) Quais?
- 2) O autor do conto que vamos ler é Moacyr Scliar, vocês o conhecem?
- 3) O título do conto é Zap, com base nesse título, qual expectativa você tem sobre o conteúdo do texto?

II. Ler o texto para os alunos. Após a leitura, em voz alta, fazer as seguintes perguntas:

- 1) O que vocês entenderam do conto Zap?
- 2) Suas expectativas com base no título foram confirmadas?

III. Propor uma pesquisa em que os alunos tenham que responder às seguintes questões:

- 1) Qual ano em que o conto foi publicado?
- 2) Quais eram os meios de comunicação mais utilizados nesse período?
- 3) O que significa o termo Zapear?

Avaliação: Observação da participação e registros.

## AULA 2

Objetivo específico: Refletir sobre aspectos textuais e discursivos do conto lido.

Desenvolvimento:

I. Explicar que o gênero textual “conto” possui alguns elementos básicos que, geralmente, estão presentes na maioria dos contos, exemplificando alguns desses elementos no quadro, como narrador, personagens, enredo, tempo e espaço.

II. Fazer uma nova leitura do conto.

III. Propor aos alunos as seguintes questões, que devem ser respondidas e devolvidas para correção:

**1)** O foco narrativo é a forma como o narrador relata os acontecimentos do enredo. No conto em estudo, o narrador é só observador dos fatos ou ele participa da história? Copie trechos que confirmem a resposta.

**2)** Quem são os personagens? Quais suas características?

**3)** O enredo é o conjunto de fatos que compõem a história. As narrativas dos contos tradicionais, datados do século XIX, possuíam as seguintes partes: apresentação, conflito, complicação, clímax e desfecho. Em contos modernos e contemporâneos, a narrativa já não obedece a essa estrutura de forma tão rígida, porém é possível, ainda, identificar alguns desses momentos em contos contemporâneos. Descreva, brevemente, alguma dessas partes no conto lido.

**4)** Transcreva do texto expressões que remetem ao tempo e ao espaço de acontecimento da história.

**5)** Identifique o (s) tema (s) abordado (s) no conto. Justifique sua resposta com trechos retirados do texto.

**6)** Qual sua opinião sobre os temas abordados?

**7)** O texto tem alguma relação com a sua realidade ou com a realidade de alguém que você conheça? Comente.

Avaliação: Observação da participação e registros.

### **AULA 3**

Objetivo específico: Conhecer o gênero discursivo *resenha*.

Desenvolvimento:

- I. Explicar o que é uma resenha, sua função comunicativa e suas características.
- II. Apresentar e discutir modelos de diferentes resenhas.

Avaliação: Observação da participação e registros.

### **AULA 4**

Objetivo específico: Produzir uma resenha do conto “Zap”.

Desenvolvimento:

- I. Relembrar com os alunos as características básicas de uma resenha.
- II. Solicitar a leitura, de modo individual, do conto “Zap”.
- III. Solicitar a produção individual de uma resenha do conto.
- IV. Identificar, a partir da leitura das resenhas produzidas, as possíveis dificuldades dos alunos, com vistas a desenvolver ações interventivas para o desenvolvimento da competência de leitura interpretativa e de síntese de textos.

Avaliação: Observação da participação e registros.

## APÊNDICE E - Roteiro para verificação do nível de compreensão

**Objetivo:** Verificar o nível de compreensão do conto pelos alunos.

Para a análise da compreensão de leitura são observados os aspectos apontados abaixo, em que será assinalado SIM para o aspecto que foi compreendido, NÃO para o aspecto que não foi compreendido e CP para o aspecto que foi compreendido parcialmente. Ressalta-se, porém, que esses aspectos podem ser alterados conforme o texto escolhido.

### Objetos de análise:

3. Respostas ao questionário aplicado à turma sobre o conto.
4. Resenha crítica do conto.

**Nome do aluno:** \_\_\_\_\_

Aspectos Analisados	Sim	C.P.	Não
1. Compreende o gênero textual			
2. Reconhece na narrativa:			
Narrador (foco narrativo)			
Personagens			
Características físicas, psicológicas e morais (quando houver)			
Tempo			
Espaço			
Temática			
Complicação/conflito			
Relação entre o conflito e o contexto sócio-histórico da narrativa			
Relação entre o desfecho e o contexto sócio-histórico da narrativa			
3. Observa recursos expressivos da linguagem literária			
4. Relaciona os acontecimentos da narrativa com a realidade atual			

Conforme os horizontes de compreensão propostos por Marcuschi (2011), a leitura realizada pelo aluno encaixa-se, predominantemente, no seguinte nível:

Falta de Horizonte.	
Horizonte Mínimo.	
Horizonte Máximo.	
Horizonte Problemático.	
Horizonte Indevido.	

## APÊNDICE F - Análise da compreensão leitora feita por alunos

### Análise da aluna L.S. sobre a resenha da aluna G. L. S.

Na resenha do conto *Um apólogo*, a aluna compreende que se trata de um conto. Compreende os personagens e características. Não indica onde e quando acontece a história.

Compreende os temas tratados no texto. Compreende o conflito que faz a história se desenvolver.

Compreende o clímax e o desfecho.

O conto diz muito sobre hoje, porque retrata muito o que tem acontecido nos dias atuais. A relação do desfecho com a atualidade é que tem muitas pessoas egoístas nos dias de hoje.

Em minha opinião, a aluna se desenvolveu.

### Análise do aluno W. P. S. sobre a resenha da aluna E. G. O.

No conto *Um Apólogo* a aluna fala a data que o texto foi publicado, fala o nome do escritor, fala a história de sua vida, fala o lugar onde publicou. Fala também os personagens do texto, ela fala o lugar e como aconteceu o clímax da história. Ela também da opinião sobre o que achou da resenha do conto *Um Apólogo*. A aluna fala também da confusão entre a agulha e o rolo de linha, sobre a arrogância das duas, uma achando que era melhor do que a outra. Ela fala sobre os dias atuais, dando um exemplo sobre a arrogância das pessoas, uma pessoa achando ser melhor do que a outra. Na minha opinião, ela deveria explicar mais o que achou, mas teve um desenvolvimento bom. Deu para perceber que em algumas partes, ela estava com preguiça ou querendo acabar logo, mas ela melhorou, embora poderia ter melhorado mais ainda. Na última parte da resenha, ela explicou melhor o que achou sobre as resenhas.

### Análise do aluno A. B. S. S. sobre a resenha da aluna D. S.

Mais uma vez ela iniciou a resenha muito bem ao citar o nome do escritor, o ano em que foi publicado. Ela também citou sobre o conflito entre a linha e a agulha, falou também sobre a rivalidade entre elas. Teve também ao final da resenha uma boa citação do clímax, que foi quando a linha foi para a festa com a baronesa e a agulha

voltaria para a caixinha. A aluna teve um bom entendimento sobre os contos. As resenhas foram escritas com muita desenvoltura, com um bom começo, meio e fim [...] a resenha está muito boa.

**Análise do aluno G. K. N. B. sobre a resenha do aluno E. S. O.**

Na resenha do conto “Um Apólogo”, o aluno compreendeu o conflito da história, mas não fez uma relação entre o conflito da história com sua realidade, e também não fez relação entre o desfecho da história e a realidade da época do conto com a realidade atual, mas conseguiu compreender bem os demais aspectos (falados pela professora). Ele mostrou um crescimento de compreensão, porque na primeira resenha do conto Zap, ele não conseguiu expressar suas ideias e seu ponto de vista, já na última resenha do conto “Um Apólogo”, ele já mostrou uma pequena introdução sobre o autor e conseguiu expressar mais sua compreensão.

## ANEXO A - Texto lido na Avaliação Diagnóstica: Conto “Zap”

### Zap

(Moacyr Scliar)

Não faz muito que temos esta nova TV com controle remoto, mas devo dizer que se trata agora de um instrumento sem o qual eu não saberia viver. Passo os dias sentado na velha poltrona, mudando de um canal para outro — uma tarefa que antes exigia certa movimentação, mas que agora ficou muito fácil. Estou num canal, não gosto — zap, mudo para outro. Não gosto de novo — zap, mudo de novo. Eu gostaria de ganhar em dólar num mês o número de vezes que você troca de canal em uma hora, diz minha mãe. Trata-se de uma pretensão fantasiosa, mas pelo menos indica disposição para o humor, admirável nessa mulher.

Sofre, minha mãe. Sempre sofreu: infância carente, pai cruel etc. Mas o seu sofrimento aumentou muito quando meu pai a deixou. Já faz tempo; foi logo depois que nasci, e estou agora com treze anos. Uma idade em que se vê muita televisão, e em que se muda de canal constantemente, ainda que minha mãe ache isso um absurdo. Da tela, uma moça sorridente pergunta se o caro telespectador já conhece certo novo sabão em pó. Não conheço nem quero conhecer, de modo que — zap — mudo de canal. “Não me abandone, Mariana, não me abandone!” Abandono, sim. Não tenho o menor remorso, em se tratando de novelas: zap, e agora é um desenho, que eu já vi duzentas vezes, e — zap — um homem falando. Um homem, abraçado à guitarra elétrica, fala a uma entrevistadora. É um roqueiro. Aliás, é o que está dizendo, que é um roqueiro, que sempre foi e sempre será um roqueiro. Tal veemência se justifica, porque ele não parece um roqueiro. É meio velho, tem cabelos grisalhos, rugas, falta-lhe um dente. É o meu pai.

É sobre mim que fala. Você tem um filho, não tem?, pergunta a apresentadora, e ele, meio constrangido — situação pouco admissível para um roqueiro de verdade —, diz que sim, que tem um filho, só que não o vê há muito tempo. Hesita um pouco e acrescenta: você sabe, eu tinha de fazer uma opção, era a família ou o rock. A

entrevistadora, porém, insiste (é chata, ela): mas o seu filho gosta de rock? Que você saiba, seu filho gosta de rock?

Ele se mexe na cadeira; o microfone, preso à desbotada camisa, roça-lhe o peito, produzindo um desagradável e bem audível rascar. Sua angústia é compreensível; aí está, num programa local e de baixíssima audiência — e ainda tem de passar pelo vexame de uma pergunta que o embaraça e à qual não sabe responder. E então ele me olha. Vocês dirão que não, que é para a câmera que ele olha; aparentemente é isso, aparentemente ele está olhando para a câmera, como lhe disseram para fazer; mas na realidade é a mim que ele olha, sabe que em algum lugar, diante de uma tevê, estou a fitar seu rosto atormentado, as lágrimas me correndo pelo rosto; e no meu olhar ele procura a resposta à pergunta da apresentadora: você gosta de rock? Você gosta de mim? Você me perdoa? — mas aí comete um erro, um engano mortal: insensivelmente, automaticamente, seus dedos começam a dedilhar as cordas da guitarra, é o vício do velho roqueiro, do qual ele não pode se livrar nunca, nunca. Seu rosto se ilumina — refletores que se acendem? — e ele vai dizer que sim, que seu filho ama o rock tanto quanto ele, mas nesse momento zap — aciono o controle remoto e ele some. Em seu lugar, uma bela e sorridente jovem que está — à exceção do pequeno relógio que usa no pulso — nua, completamente nua.

**ANEXO B - Texto lido durante as atividades interventivas: Conto “Maria”****Maria**

(Conceição Evaristo)

Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?

A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!

Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoo. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês?

Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...

O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem entretanto virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando. Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca a laser que parecia cortar até a vida.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei por quê. Maria

olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que lembrava vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?

Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas a laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.

Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.

## **ANEXO C - Texto lido durante as atividades interventivas: Conto “Felicidade Clandestina”**

### **Felicidade Clandestina**

(Clarice Lispector)

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranqüilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe

boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser.” Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse “é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer”.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

**ANEXO D - Texto lido durante as atividades interventivas: Conto “Um Apólogo”**

**Um Apólogo**

(Machado de Assis)

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia nada; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte; continuou ainda nesse e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava a um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha, para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!