

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO – UPE
***CAMPUS* GARANHUNS**
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO**

MABEL CRISTINA AZEVEDO DOS SANTOS

GARANHUNS - PERNAMBUCO
2015

MABEL CRISTINA AZEVEDO DOS SANTOS

**O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Amara Cristina de B. S. Botelho

**GARANHUNS - PERNAMBUCO
2015**

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S237t Santos, Mabel Cristina Azevedo dos
O texto literário no livro didático do 6º ano do ensino fundamental:
leitura e letramento literário /Mabel Cristina Azevedo dos Santos,
Garanhuns, 2015.

124 f.: il.

Orientador: Profa. Dra Amara Cristina de B.S. Botelho
Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade de
Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS,
Garanhuns, 2015.

1 LETRAMENTO LITERÁRIO 2 FORMAÇÃO DE LEITORES 3 ALUNOS
DO 6º ANO 4 ENSINO FUNDAMENTAL 5 OFICINAS LITERÁRIAS II I
Botelho, Amara Cristina de B.S. (orient.) II Título

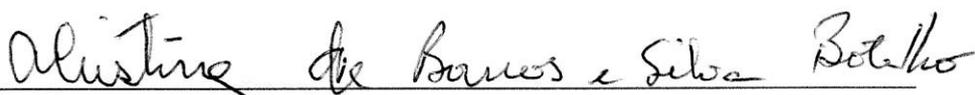
CDD 23th ed. – 372.981
Elane Cristina de Oliveira Ishiguro – CRB4/1875

MABEL AZEVEDO DOS SANTOS

**O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DO 6º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL – LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Garanhuns, como um dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Letras, em 06/08/2015.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Amara Cristina de Barros e Silva Botelho

Orientadora - LETRAS/UPE



Prof. Dr. Frederico José Machado da Silva

LETRAS/FACHO



Profa. Dra. Gláucia Renata Pereira do Nascimento

LETRAS/UPE

Garanhuns-PE
2015

À minha mestra e mãe, Lourdes Azevedo
a quem devo tudo que sou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão de minha existência.

A minha família, pelo apoio incondicional.

Ao amigo Apolinário, pelo incentivo constante.

A amiga Aparecida Izídio, companheira de alegrias e dissabores.

A minha orientadora Cristina Botelho, pelo acolhimento e generosidade.

Aos demais Mestres, por compartilharem seus conhecimentos.

*“A literatura nos mostra o homem com uma veracidade
que as ciências talvez não têm.
Ela é o documento espontâneo da vida em trânsito.
É o depoimento vivo, natural, autêntico [...]”*

Cecília Meireles

RESUMO

A presente dissertação parte do pressuposto de que uma das atribuições da escola é a formação do leitor, porém, não qualquer leitor, mas sim o leitor literário haja vista o valor cultural e estético que o texto literário agrega. Nesse sentido, esta pesquisa objetivou a formação do leitor literário tendo como mediador, nesse processo, o livro didático. Dessa forma, foi sob a égide de autores como Cosson (2014a; 2014b), Kato (1999), Kleiman (2012), Lajolo (1993; 2008; 2013), Koch (2013), Magnani (2001), Marcuschi (2008; 2010), Rojo (2008; 2009), Soares (2012) e Zilberman (2007; 2008) que realizou-se a análise de dois livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental buscando evidenciar a presença do texto literário e a proposta didática dos seus autores, seguindo-se da realização de oficinas literárias com textos compilados dos próprios livros analisados, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, rede pública. Os resultados evidenciaram que o livro didático não tem como objetivo primário a formação do leitor literário e, apesar da evolução metodológica decorrente das prescrições do MEC, ainda há de se evolver. Contudo, mesmo diante das fragilidades identificadas, é possível promover o letramento literário no interior das escolas utilizando-se do livro didático com encaminhamentos mediados pelos professores, tendo como respaldo teórico a proposta do letramento literário de Cosson (2014a).

Palavras-chave: Letramento literário. Formação do leitor. Livro didático.

ABSTRACT

This thesis assumes that one of the school assignments is the formation of the reader, however, not the literary reader considering the cultural and aesthetic value to the literary text adds. In this sense, this research aimed to the formation of the literary reader having as mediator this process, the textbook. Thus, it was under the aegis of authors like Cosson (2014th; 2014b), Kato (1999), Kleiman (2012), Lajolo (1993; 2008; 2013), Koch (2013), Magnani (2001), Marcuschi (2008; 2010), Rojo (2008; 2009), Smith (2012) and Zilberman (2007; 2008) that was held on analysis of two textbooks of the 6th year of elementary school to disclosing the presence of literary texts and didactic proposal of its authors, followed by conducting literary workshops compiled texts of the books themselves analyzed in a group of 6th grade of elementary school, public network. The results showed that the textbook does not have as primary objective the formation of the literary reader and despite the methodological developments arising from the provisions of MEC, there is still to evolve. However, despite the identified weaknesses, it's possible to promote the literary literacy within schools using the textbook with referrals mediated by teachers, with the theoretical support the proposal of literary literacy Cosson (2014th).

Keywords: literary literacy. Formation reader. Textbook.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	16
1.1. Alguns aspectos.....	16
1.2 O livro didático no cenário educativo brasileiro.....	19
2. LEITURA, LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS	26
2.1 Leitura e suas complexidades.....	26
2.2 Letramento e práticas sociais.....	33
2.3 Letramento escolarizado.....	35
2.4 Letramento literário.....	39
2.5 Letramento literário na escola.....	42
2.5.1 O trabalho com sequências.....	45
2.5.2 Sequência básica.....	46
2.5.3 Sequência expandida.....	48
3. METODOLOGIA	51
3.1 Gêneros literários presentes nos livros didáticos – conceituação.....	53
4. DESCRIÇÃO QUANTITATIVA DOS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	57
4.1 Livro didático <i>Português Linguagens</i> , 6º ano Ensino Fundamental.....	57
4.2 Livro didático Projeto Teláris, 6º ano Ensino Fundamental.....	64
5. SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS ENCONTRADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS	71
6. DAS OFICINAS	77
6.1 Descrição.....	77

6.1.1 Primeira oficina.....	78
6.1.2 Segunda oficina.....	79
6.1.3 Terceira oficina.....	80
6.1.4 Quarta oficina.....	81
6.2 Análises das oficinas e resultados.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90
APÊNDICES.....	94
APÊNDICE A – Oficina 1.....	95
APÊNDICE B – Oficina 2.....	99
APÊNDICE C – Oficina 3.....	103
APÊNDICE D – Oficina 4.....	107
APÊNDICE E – Fotografias.....	110
APÊNDICE F – Entrevista.....	113
ANEXOS.....	115
ANEXO A – Textos utilizados nas oficinas – livro 1.....	116
ANEXO B – Textos utilizados nas oficinas – livro 2.....	121

INTRODUÇÃO

Trabalhar com educação no Brasil sempre foi algo desafiador. Se nos primórdios da história da educação brasileira o maior desafio era a universalização da escola, nos últimos tempos, o desafio concentra-se na qualidade do ensino, pois, apesar da ampliação do número de escolas públicas, o que garantiu o ingresso da maioria da população em idade escolar, a ampliação do número de vagas não ocorreu concomitante à qualidade ensejada.

Dentre os desafios “modernos”, encontra-se a alfabetização, que é alvo de programas específicos do Ministério da Educação, como o PNAIC (BRASIL, 2015) com a finalidade de alfabetizar crianças dentro de um período considerado ideal, aos oito anos de idade cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, contribuições de teorias contemporâneas ressaltam que alfabetizar não é suficiente, mencionando a necessidade de associação deste ao processo denominado letramento, o qual tem, no Brasil, como ícone as teorias da educadora Magda Soares.

Assim, apenas saber ler já não se constitui como elemento primeiro à atuação cidadã. Amplia-se a percepção acerca da limitação de quem é apenas alfabetizado, termo que designa alguém que se apropriou do código desenvolvendo a prática da leitura e escrita, contudo, sem habilidade para incorporá-las às demandas sociais.

É partindo dessas premissas que se encontra em voga o intento de teóricos, estudiosos, professores e do próprio Ministério da Educação com implantação de programas com abordagem à temática, como o Pró-Letramento que busca a formação continuada de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Consolida-se a concepção da necessidade de nas séries iniciais alfabetizar-se letrando, sendo conferida às séries subsequentes a consolidação da formação do leitor. Necessário a isto, como elemento primeiro, a apropriação de conceitos teóricos basilares por parte de professores e a atuação docente convergente com o letramento.

Assim é que, a pesquisadora deste trabalho se propõe a realizar uma pesquisa-ação, caracterizada por se tratar de “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA e CALEFFE, 2006, p. 89-90), a fim de investigar questões relevantes às

temáticas suscitadas como: i) a historicidade da educação brasileira para compreensão do presente a partir dos fatos passados; ii) a contribuição dos livros didáticos para a formação do leitor literário, analisando a qualidade dos textos apresentados nesses livros e as atividades propostas por seus autores; iii) principais teorias acerca do letramento buscando ampliar a compreensão do termo que, apesar de evidente no cenário educativo e alvo de discussões nas academias, ainda não é compreensível a uma camada significativa de docentes; iv) a teoria do letramento literário que se propõe a realizar a transposição da teoria para prática, contribuindo para a formação de leitores literários.

Dessa forma, o trabalho que ora se apresenta teve como objetivo geral: investigar se a teoria do letramento literário, incorporada às práticas docentes, corrobora para a formação do leitor literário e quais as contribuições do livro didático nesse processo.

Buscou-se, como objetivos específicos: i) investigar a presença do texto literário no livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental; ii) analisar as atividades relacionadas ao texto literário apresentadas nos livros didáticos analisados; iii) realizar oficinas didáticas, na perspectiva do letramento literário; iv) verificar se a aplicação dessas oficinas colabora para a formação do leitor, despertando nos estudantes o desejo de leitura dos livros literários apresentados durante a execução dos trabalhos.

Intentou-se, assim, contribuir para as questões elencadas, com ênfase no letramento e na formação do leitor, sobretudo do leitor literário, que decorre de forma processual, devendo iniciar-se no Ensino Fundamental para, então, ser consolidada no Ensino Médio, quando serão apresentadas aos estudantes leituras mais densas e com exigência aumentada nos graus de inferências e de interação com o texto. Assim, em uma abordagem descritiva e interpretativa, contemplaram-se, neste trabalho, questões de relevância para a temática em foco, como se segue.

No capítulo 1, iniciaram-se as discussões, buscando vislumbrar a história da educação brasileira nos estudos de Zilberman (2007) e Lajolo (1993), para verificar a evolução decorrida ou não ao longo do tempo, identificando fatores que expliquem os resultados encontrados atualmente no que se refere ao baixo desempenho do estudante com leitor literário, de modo a proporcionar reflexões que encaminhem a possíveis ajustes no cenário educativo.

À educação oficialmente constituída é atribuído o ensino formal da língua materna, tendo como principal agente para execução do intento almejado o componente curricular específico de Língua Portuguesa. Nesse sentido, são fornecidos pelas instituições oficiais que regem a educação no país materiais de apoio ao trabalho pedagógico, dentre os quais, os livros didáticos. Sendo assim, optou-se por realizar, ainda no capítulo I, uma análise dos livros didáticos destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental de duas coleções participantes do PNLD/2014 e adotadas por escolas públicas. Para tal análise considerou-se as contribuições presentes em trabalhos de Zilberman (2007), Lajolo (1993), Rangel (2003, 2007), Bezerra (2010) e ainda as proposituras do letramento literário baseadas em Cosson (2014a).

Sendo o domínio da leitura o elemento primeiro do letramento literário, cabe àquele que a intermedeia no âmbito escolar, apropriar-se das teorias para uma compreensão aprofundada que repercutirá no modo docente de conduzir as práticas escolares da leitura. Assim, no capítulo II tomam-se como pressupostos pesquisas de Terzi (2012), Cosson (2014b), Kato (1999), Solé (1998), Costa (2000), Orlandi (1988) e Zilberman (2011).

No que tange ao letramento, considerou-se no capítulo II os estudos de Soares (2012), Costa (2000) e Kleiman (2012). Contudo, partindo da concepção de que o conhecimento não é estanque, tão pouco finito, e que as teorias ora consolidadas são o combustível para novas pesquisas, considerou-se Street (2014), Rios (2010), Marcuschi (2010), Rojo (2009) e ainda Kleiman (2012), na ampliação da concepção do letramento escolarizado para a inter-relação com as práticas sociais, evidenciando a pluralidade que o termo letramento encerra. Se por um lado o letramento está para além da demarcação dos muros escolares, por outro, está integrado às práticas escolares, como bem assevera Rangel (2007), Magnani (2011), Zilberman (2007, 2008) e Cosson (2014b).

Considerando que o enfrentamento ao iletrismo requer que se alfabetize letrando, esse processo não poderá decorrer a partir de qualquer texto, mas, de textos cuidadosamente selecionados, adentrando nesse cenário os textos literários os quais agregam características muito peculiares e dos quais se buscou fazer, no capítulo III, uma breve consideração da noção de gêneros e sua literariedade com base em Jouve (2012), Botelho (1999, 2009), Marcuschi (2008), Soares (1989) e

Coelho (1984). Salienta-se que, a alfabetização e o letramento devem culminar na formação do leitor.

O capítulo IV realiza a descrição quantitativa dos diversos gêneros textuais encontrados nos dois livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental, seguido do capítulo V onde são apresentadas as semelhanças e divergências detectadas nas obras a partir das análises realizadas.

É certo que as teorias oferecem reflexões oportunas ao enfrentamento dos desafios na área da educação, contudo, a transposição destas para a prática docente, em muitos casos, constitui-se tão desafiadora quanto os caminhos percorridos para sua consolidação. Nesse sentido, Cosson (2014a, 2014b) destaca-se por apresentar uma propositura que realiza esse feito. Assim, evidencia-se em seu trabalho uma proposta concreta para a formação do leitor literário no âmbito escolar, a despeito de todos os desafios existentes.

Dessa forma, valendo-se da teoria de Cosson (2014a) realizaram-se oficinas de letramento literário, em determinada escola pública municipal com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizando a sequência básica com textos literários selecionados dos livros didáticos analisados. A ênfase no texto literário do livro didático se justifica por sua disponibilidade a professores e estudantes. O capítulo VI apresenta detalhadamente os procedimentos realizados na execução dessas oficinas.

Nesta pesquisa ação efetuaram-se as análises dos resultados obtidos na aplicação das oficinas buscando verificar a pertinência do método adotado cuja conclusão, no capítulo VII, aponta para sua utilização em sala de aula com as adaptações necessárias às realidades vivenciadas em cada turma.

CAPÍTULO I

1. A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

1.1 Alguns aspectos

Até meados do século XIX, de acordo com Lajolo (1993) o ensino da Língua Portuguesa não esteve presente no currículo das escolas brasileiras (foi integrada apenas nas últimas décadas), o que resultava em protestos enérgicos por parte de intelectuais e educadores, pois, o ensino da língua materna era preterido ao ensino de língua estrangeira. Segundo Zilberman (2007), somente após as revoluções burguesas o livro didático, presente já naquela época, passou a contemplar a língua e a literatura pátria como objetos de estudo.

Nas últimas décadas, contudo, o ensino da língua materna passou a configura-se como um dos mais importantes nas instâncias que tratam da educação em nível nacional, estadual, municipal, e culturalmente em nossa sociedade. Durante muito tempo, porém, ele foi concebido privilegiando o ensino da gramática normativa de forma descontextualizada, geralmente, associado à realização de atividades escolares mecânicas e sem significado para o aluno. Tal ensino, todavia, apresentou resultados negativos constatados empiricamente e também através de mecanismos oficialmente utilizados em larga escala.

A partir dos mecanismos oficiais de mensuração da qualidade da educação, como a Prova Brasil, por exemplo, foi possível constatar formalmente que nossos estudantes apresentam desempenho aquém do idealizado para cada série ou ciclo. Os níveis da escala de proficiência projetados para o Ensino Fundamental propõem habilidades que vão das mais simples as mais complexas com grau de dificuldade aumentado conforme a série ou ciclo avaliado.

No ano de 2005 foi aplicada a primeira edição da Prova Brasil, desde então, ela se repete a cada dois anos. Por se tratar de um teste diagnóstico, seus resultados apontam as fragilidades dos alunos e, conseqüentemente, do nosso sistema de ensino. A partir dos resultados, o MEC define prioridades e elabora propostas que direcionam para inovações pedagógicas de modo a corroborar para melhoria do ensino em nosso país.

Dentre tais esforços do MEC, está a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que certamente norteiam as concepções de aprendizagens presentes na

Prova Brasil. Criados em 1996, os PCNs (BRASIL,1998a) têm como proposta a melhoria da educação em território nacional, buscando nortear o trabalho das secretarias de educação, das escolas e dos docentes. Seu objetivo não é a padronização, mas, estabelecer um guia na educação formal considerando as diferenças regionais, já que o país conta com uma grande extensão territorial cuja diversidade cultural é uma realidade; orienta também quanto às práticas de organização de conteúdos e as formas de abordagem docente, sempre com respeito à pluralidade presente nas salas de aula; enfatizando ainda a relação escola-sociedade. O referido documento está dividido em componentes curriculares, contemplando as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física e Arte, voltado para o Ensino Fundamental e Médio.

No que se refere à disciplina de Língua Portuguesa, apresenta orientações que visam desconstruir o ensino descontextualizado e mecânico, pondo-se como uma síntese das novas pesquisas no campo do ensino da língua. Dessa forma, subsidiado pelas novas pesquisas, passa a defender

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribuindo à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998b, p. 19).

Atentando para o caráter social do texto, os PCNs (BRASIL,1998b, p. 19) passam a requerer das escolas uma postura que favoreça o desenvolvimento no aluno da capacidade “de interpretar os diversos textos que circulam socialmente”, abandonando a tendência da escolha de textos escolares sem significado para o educando. É ressaltada também a necessidade de desenvolver a eficiência na produção de textos apropriados aos diversos contextos sociais. O letramento, por sua vez, é concebido como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma dessas práticas. (BRASIL, 1988b, p. 19)

Ao longo de todo o *corpus* os PCNs (BRASIL,1998b) prescrevem o texto propriamente dito como unidade básica para o ensino da língua, reprovando práticas que se centram em “letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases” no estudo gramatical (BRASIL,1998b, p. 23). Dada a vasta possibilidade dos gêneros, indica ao trabalho docente que privilegie os usos públicos da linguagem, textos orais e escritos, com a finalidade, também, de assegurar ao aluno uma efetiva atuação cidadã através do uso proficiente de práticas de leitura e escrita que atendam as demandas sociais em seus variados níveis de complexidade.

É preciso considerar ainda que há um engodo na crença que, devido ao fato de o aluno interagir discursivamente em seu cotidiano, não haja a necessidade de trabalhar a modalidade oral. É necessário que a escola viabilize o desenvolvimento da competência discursiva que possibilite ao interlocutor reivindicar seus direitos, participar de uma entrevista para emprego, realizar as atividades profissionais para as quais tenha sido contratado, manifestar de forma articulada suas opiniões, e tantas outras situações sociais de interação onde a desenvoltura do texto oral se faça necessário.

Quanto aos textos escritos é preciso considerar que para uma grande parte dos estudantes, a escola será, talvez, o único lugar de interação. Essa é mais uma razão pela qual se deve ser criterioso na escolha dos gêneros, sendo possível eleger uma gama deles, contudo, partindo do pressuposto de que é relevante não se dar um único direcionamento ao trabalho pedagógico, mas, dispor de diferentes formas e possibilidades de uso do mesmo gênero, atrelando-o sempre as interações sociais para que adquiram significado. Dentre os textos escritos sugeridos, circulam os literários com as singularidades e riquezas de expressão que lhe são peculiares.

Os textos literários são importantes, visto seu caráter sociocultural e estético. Sociocultural por estar presente na sociedade que, por sua vez, valoriza e o referenda como importante meio de registro cultural e histórico. Estético pela capacidade de emocionar, sensibilizar, permitindo ao leitor identificar-se com as imagens que cria a partir da interação que se realiza no processo de leitura, sendo estas algumas das características que o diferencia do texto não literário.

É diante desse contexto que se investiga se o ensino com os gêneros, proposto pelos PCNs, (BRASIL,1998b) tem contemplado o texto literário nas séries finais do Ensino Fundamental a partir da análise de livros didáticos, principal instrumento de vinculação de gêneros no âmbito escolar, e qual o trato pedagógico

dado a estes textos. Para tanto, ressalta-se a importância da leitura e o papel do letramento literário, além de como o mesmo tem sido vivenciado nos livros didáticos. Estes são, conforme os objetivos, os aspectos a serem analisados no decorrer deste trabalho.

1.2 O livro didático no cenário educativo brasileiro

O livro didático há muito é alvo de controversos questionamentos. Segundo Lajolo (1993, p. 55), desde a “década de vinte do século passado”, esse material de apoio já tinha sua qualidade questionada por nomes de prestígio no cenário cultural brasileiro como Rui Barbosa. Desde então, muitos professores, estudiosos e intelectuais têm dedicado numerosas pesquisas ao tema, com críticas às suas contribuições no panorama educativo nacional.

O livro didático traz conteúdos e propostas pedagógicas para diversas séries/ciclos, contemplando todas as disciplinas do currículo e os conhecimentos que a escola é responsável em socializar. Apresenta linguagem verbal e não-verbal. Ao contrário de outros livros, não dispensa gráficos, tabelas, fotografias, ilustrações, sugestões de filmes, imagens de obras de arte, textos de gêneros diversos, indicação de sites com a temática abordada, no intuito de favorecer o processo de ensino aprendizagem.

Paradoxalmente, no Brasil, à medida que o livro didático tanto é alvo de ferrenhas críticas como é objeto valorizado, e, assim como os livros não didáticos, enciclopédias e almanaques, por exemplo, são considerados um dos principais meios para apropriação do conhecimento sistematizado. O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD despense valores significativos na aquisição desses livros que são enviados às escolas a cada três anos, por modalidade de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio e recentemente a Educação de Jovens e Adultos – EJA, tornando irrefutável o acesso que hoje se tem ao livro, sobretudo ao didático. E, a despeito de todas as críticas, a aquisição do livro didático pelo MEC é motivo de comemoração quando, através de Zilberman (2007), percebe-se que no século XIX o livro didático era escasso e ainda de acordo com Lajolo (1993), nos anos quarenta do século anterior o acesso ao livro fora da escola era uma raridade.

A cada edição do PNLD, os livros são analisados por uma comissão do MEC composta por professores sendo as obras aprovadas postas no Guia do Programa Nacional do Livro Didático, com orientações detalhadas que justificam a escolha das coleções ali postas. Com relação ao livro didático de Língua Portuguesa Rangel (2003, p.19) relaciona os critérios de escolha, considerados pela comissão analisadora:

- oferecer ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
- prever atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensinar a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprios da textualização;
- mobilizar corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ouvir, quer para a exploração das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolver os conhecimentos linguísticos de forma articulada com as demais atividades.

Mas, é certo que por si só essa avaliação não garante a qualidade que se espera do livro didático por se tratar de uma obra inacabada, portanto, em contínua construção, nem seu uso eficiente visto que os encaminhamentos realizados em sua utilização ocorrerão a partir de professores com graus distintos de formação. Aos professores e coordenadores pedagógicos é atribuída a missão de buscar no Guia as coleções que mais se adéquam ao Projeto Político Pedagógico, aos estudantes e professores e a realidade sociocultural da comunidade escolar, realizando as intervenções pedagógicas necessárias quando de seu uso. As escolas dispõem de duas opções por componente curricular, sendo que apenas uma é enviada pelo MEC, devendo ser utilizada pelo período de um triênio.

Muitas vezes, porém, essas escolhas eram feitas sem a participação dos professores, peça fundamental no processo de ensino-aprendizagem, contudo, nos últimos tempos, essa realidade tem-se modificado, sobretudo, porque às escolas foi concedida autonomia para uma escolha individualizada primando pelas especificidades da comunidade escolar, considerando ainda os requisitos há pouco citados, bem como, oportunizando a realização do procedimento de escolha através de uma página eletrônica no site do MEC, cujo acesso está condicionado a uma senha disponibilizada para cada escola.

Zilberman (2007, p. 245-247), remontando aos gregos, afirma que o livro didático “é um dos gêneros literários mais antigos no Ocidente”. Isso porque trazia as “primeiras manifestações artísticas” em palavras escritas, com “versos de Homero e Hesíodo” cujas obras datam dos “séculos VIII e VII a. C”. Há registros que no século IV a. C. surgiu o “livro didático mais típico” daquela época, intitulado “Retórica para Alexandre”. Consistia em um manual cujo objeto de estudo era a “arte de falar em público”, tema muito pertinente aos atenienses devido aos seus interesses e envolvimento políticos. Tem-se assim o surgimento dos primeiros livros didáticos.

Ainda segundo a autora citada, entre o século XVI e XVIII, o livro didático privilegiou a “Retórica, a Gramática, o conhecimento das tradições literárias, [...] a Matemática, e entre os gregos, a Ginástica”. O dicionário é introduzido. Também há uma valorização da leitura e da poesia sendo importante que se aprendesse o alfabeto com vistas a “alcançar sua expressão mais elevada”, assim como os artistas.

É baseada nesse contexto histórico que Zilberman (2007, p. 247) menciona:

Os fatores de ordem histórica explicam por que o livro didático constitui um gênero que assumiu natureza literária: ele lida basicamente com o mundo das Letras. Assim, embora não se exijam de livro didático as qualidades que caracterizam o poético - que pode equivaler, conforme a orientação adotada dentre as correntes teóricas existentes, à determinada maneira de representar a natureza ou a sociedade, à manifestação da genialidade e da originalidade do artista, ou ainda a um certo modo de lidar com a linguagem - ele engloba a tradição literária e atua como seu portador mais credenciado.

Os livros didáticos da antiguidade até o século XVIII primavam pela tradição. Não se estudava a língua vernácula pois, concebia-se que os estudantes já possuíam domínio desta, sendo substituída pelo ensino do latim e, posteriormente, pelas línguas estrangeiras. Só após o século XVIII o estudo da língua e da literatura nacionais passou a ser objeto de atenção nas escolas. Na passagem para o século XIX, o estudo da língua consolida-se por razões políticas.

O Brasil, depois de colonizado por Portugal, teve a educação conferida aos cuidados dos jesuítas, cujos livros didáticos possuíam o mesmo padrão. Porém, no século XVIII o Marquês de Pombal retirou a educação das mãos dos jesuítas, deixando-os apenas com a responsabilidade da construção das obras destinadas à aprendizagem, porém, sob o controle do Estado.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a educação do país passou a ser gerenciada por leigos, o que a fez tornar-se pior. Naquele tempo, a impressão de livros na colônia era vetada sendo necessária a importação, o que os tornava caros e raros. A situação foi mudada apenas em 1808 quando houve autorização para “publicação de obras escritas no Brasil” (ZILBERMAN, 2007, p. 249) e embora a editora fosse estatal não deveria computar prejuízos, para tanto, não se restringiu a documentos oficiais, mas, a impressão de materiais de interesse social e comercial e também impressão dos livros didáticos, todavia, não em grande escala, perpetuando a situação de escassez para os estudantes. Assim, segundo Zilberman (2007, p. 250) “principia sua trajetória, no Brasil, na condição de coletânea de textos educativos, aptos à formação ética e cultural da infância aqui residente”.

Tem-se em seguida uma crise na educação resultante da escassez de livros nacionais, o que abre espaço para obras importadas, sobretudo, de Portugal. Intelectuais saem em defesa da nacionalização da educação brasileira, pois, além dos livros, diretores e professores eram também, em sua maioria, estrangeiros. A expansão livreira nacional só ocorreu no período republicano com foco no público estudantil. Foram lançadas obras de Olavo Bilac, Guimarães Passos, João Ribeiro, Sílvio Romero, Coelho Neto e outra gama de autores (ZILBERMAN, 2007).

Infere-se da leitura de Bezerra (2010) que na década de 1950 mudanças começam a surgir no cenário da educação. Pressionada pelas camadas sociais populares, a escola abre suas portas para estudantes das classes menos abastadas que ficavam à margem da educação. Tem-se assim uma nova realidade, pois, anteriormente professores e estudantes eram provenientes das classes sociais mais elitizadas com domínio de práticas de letramento que envolviam, dentre outras, o uso da norma padrão da língua. Os professores, possuidores de um alto nível de letramento e condições materiais e intelectuais, preparavam seu próprio material didático.

Com a expansão da oferta de vagas nas escolas e, conseqüentemente, com o aumento de estudantes, houve necessidade de um maior número de professores alcançando aqueles que faziam parte de classes sociais menos favorecidas sem o domínio profundo da língua, nem formação ampla. Entretanto, a proposta curricular não sofreu mudanças exigindo o mesmo padrão de professores e estudantes com habilidades e domínio diferente da língua.

A partir de 1970 o planejamento das aulas passa a ser conferido aos autores dos livros didáticos, já que os professores “não detinham uma formação humanística ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua” (BEZERRA, 2010, p. 45). Assim um livro passa a conter “textos, lições de gramática e exercícios para suprirem as lacunas de conhecimento desses professores”. O livro didático consolida-se em duas versões: o livro do estudante e outro intitulado manual do professor com as respostas das atividades propostas.

Geraldi (2003) atribui a esse cenário o início do histórico desprestígio que sofre a classe docente. Contratação de professores despreparados, em decorrência da demanda; aumento da jornada de trabalho; diminuição salarial; fatores que se tornam um círculo nocivo afastando do magistério os profissionais mais habilitados.

Perpetua-se a situação, autores são contratados pelas editoras com o propósito de elaborar os livros didáticos. É pertinente refletir que embora Bezerra (2010) e Geraldi (2003) apontem lacunas na formação do professor como o principal fator de desprestígio da profissão e falta de habilidade na produção do próprio material didático, é pertinente atentar para outros elementos como a qualidade dos cursos de formação de professores. Há ainda que se considerar a jornada extensa de trabalho que, entre outras coisas, priva o profissional de tempo para atualização. Considere-se também a falha das secretarias municipais e estaduais de educação no cumprimento da oferta de formação continuada, conforme prescreve a LDB no Art. 67, parágrafo II. Acresça-se ainda a indisponibilidade de acervo bibliográfico e, atualmente, equipamentos de acesso à internet, entre outros suportes, indispensáveis a qualidade do material didático a ser produzido.

Rangel (2007, p. 131 e 132) atribui ao livro didático “parte das causas e parte dos efeitos dos padrões de letramento” que são identificados nos membros da sociedade atual. Ao mesmo tempo em que pondera sobre as experiências com as leituras do livro didático que embute no indivíduo a concepção de “leitura, literatura e, mais amplamente, de cultura letrada”. E as inadequações existentes que refletiriam em esfera macro quando dos resultados de avaliações externas e, em esfera micro se tratando das dificuldades pessoais do indivíduo.

A última década do século XX trouxe novas pesquisas e avaliação por parte do MEC desse material didático. Assim Bezerra, (2010, p. 45-46) menciona que as editoras são pressionadas a operar mudanças nos livros didáticos no que diz respeito aos “conteúdos, metodologias e concepções teóricas”, buscando um ensino

da gramática baseado não em palavras e frases, mas em contextos significativos. Contudo, verifica-se que as mudanças são superficiais e o ensino da gramática de forma descontextualizada permanece em alta, como é possível constatar a partir da análise dos livros didáticos na presente pesquisa.

Contudo, é possível verificar avanços. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, p. 23) prescrevem que “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”, ou seja, deve-se trabalhar a gramática a partir dos gêneros que circulam socialmente. Assim, é possível encontrar nos livros didáticos atuais uma diversidade textual: HQ, textos publicitários, receitas, narrativas, textos jornalísticos, entre tantos, buscando desenvolver as competências linguísticas, textuais e comunicativas. No entanto, há ainda um longo caminho a ser trilhado, pois, paradoxalmente, essas recomendações ainda vêm sendo timidamente aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, quando não, mal interpretadas excluindo desse rol os textos literários.

É certo que hoje não se dispõe do modelo ideal, mas, é certo também que na educação as mudanças ocorrem sempre em longo prazo por um motivo único: a educação é feita com e para pessoas, e mudá-la significa provocar alterações na conduta daqueles que integram e são responsáveis pelo sistema de ensino e aprendizagem.

Um fator que se deve levar em consideração é que o livro didático dificilmente corresponderá em sua totalidade às expectativas esperadas por todas as instituições e profissionais. Daí ser válida a intervenção do professor num processo dialógico com seus alunos, o que, sem dúvida, resultará em práticas mais significativas. Na realização desse processo podem-se selecionar textos não contemplados no livro didático, a complementação dos textos fragmentados, bem como, suscitar reflexões ausentes nas atividades propostas, entre outras ações, que só serão possibilitadas pela qualificação docente.

CAPÍTULO II

2 LEITURA, LETRAMENTO E PRÁTICAS SOCIAIS

2.1 Leitura e suas complexidades

Embora a leitura seja uma prática socialmente atribuída à escola, não se efetiva exclusivamente no âmbito escolar. Ela se realiza em vários outros locais socialmente legitimados. Dessa forma, pode ser adquirida em diferentes instituições como igrejas, clubes, ONG, e, sobretudo no meio familiar, cuja influência poderá ser decisiva no desenvolvimento das aprendizagens cognitivas. Não raro, as crianças chegam às escolas com domínio relativo da leitura ou iniciadas no conhecimento das letras e outras práticas letradas, por iniciação dessas instituições.

O Brasil é composto por sociedade plural, com práticas culturais diversas e graus distintos de letramento. Com base em estudos de Terzi (2012) observa-se que em famílias em que a leitura faz parte do cotidiano, as crianças são expostas a eventos de letramento, tais como: manuseio de livros, revistas, jornais, leitura de histórias, acesso a internet e outros equipamentos eletrônicos, participação em eventos sociais, filmes e desenhos cuidadosamente escolhidos, dispõem ainda de um acervo próprio de livros adequados a idade, etc. Essas crianças ao chegarem à escola trazem consigo uma gama de experiências com atividades de leitura e participação em múltiplos eventos de letramento que repercutirão significativamente no desenvolvimento escolar. Terzi (2012, p. 93) conclui serem “os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento” responsáveis pelo melhor desenvolvimento da leitura e pelo maior sucesso nas primeiras séries escolares. Assim, supõe-se que a vivência em ambiente letrado resulta em uma desenvoltura ampliada no processo de aprendizagem, visto que a apropriação da leitura se dá nas séries iniciais.

Por outro lado, existem grupos iletrados ou pouco letrados onde os eventos de letramento se restringem ao uso oral da língua. Não há valorização da leitura, fato que se reflete nas ações dos adultos, pois estes não leem para as crianças nem providenciam material de leitura para que os pequenos se relacionem desde cedo com uma prática socialmente valorizada, a qual será exigida ao longo da vida em sociedade. Essas crianças desenvolvem um bom domínio da língua oral, contudo, ao chegarem à escola, onde lhes são exigidos uso da escrita e da leitura,

demonstram um rendimento considerado insuficiente resultando em fracasso escolar (TERZI, 2012).

O papel da escola voltada às crianças e jovens oriundos de famílias com essas características é ainda mais desafiador, pois além de propiciar o ensino da leitura, formar leitores através de práticas de letramento; socializar os bens culturais valorizados pela sociedade; devendo colaborar para a superação das dificuldades decorrentes da ausência de práticas letradas anteriores à escola, oportunizando situações didáticas que ajudem na superação das fragilidades detectadas.

Nesse sentido, é oportuno ressaltar que “saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive” (COSSON, 2014b, p. 33). Ou seja, os efeitos da formação leitora do estudante, estão para além dos muros da escola estendendo-se a sua atuação social com ganho individual e coletivo.

Segundo Kato (1999), cabe à escola os objetivos mínimos do ensino da leitura e escrita. Isso compreende, dentre outras coisas, o papel de formar leitores sendo essa, talvez, a principal razão para a escolarização do texto. Nos últimos anos o MEC tem financiado acervos para as bibliotecas escolares numa intenção clara de formar leitores no âmbito escolar. Entretanto, formar leitores não é o mesmo que promover a leitura funcional, decodificar os símbolos alfabéticos não faz o indivíduo leitor.

As teorias contemporâneas que abordam a leitura buscam desvendar nuances que ultrapassam os aspectos funcionais. Magnani (2001, p. 49-50), por exemplo, chama a atenção para vivacidade existente na leitura, por conseguinte, do texto. Aborda a visão interacionista para a qual “a leitura é um processo de construção de sentidos”, ou seja, a “reprodução de significados” e a “produção de novos significados”, em um processo interativo entre o leitor e o mundo. A leitura se configura em um ato dialógico entre o escritor, o texto, o leitor e suas representações de mundo. Essa perspectiva de leitura é posta “como um lugar de contradições e de possibilidades de ação, de transformação” com pluralidade de significados.

Infelizmente essa dinâmica, não raro, acaba sendo excluída no âmbito escolar, pois, na maioria das vezes, o trabalho com o texto incorpora o caráter “imediatista e utilitário” compreendendo a leitura unicamente com a finalidade de realização de

atividades escolares que contemplem a interpretação textual, o estudo dos conteúdos, o conhecimento dos gêneros, o incentivo à formação de leitores, ou ainda como pretexto para vivenciar o programa gramatical da disciplina. Esse entendimento de leitura quebra com a gratuidade e o prazer que devem ser a finalidade maior da recepção do texto literário, sem contar com a não valorização da mesma como necessária à vida em sociedade.

O processo de leitura apresentado, na maioria das vezes, na vivência escolar como estático, na realidade é dinâmico. O leitor profícuo dispõe de uma gama de propósitos para o ato de ler que vai além da leitura escolar: é possível ler para deleite pessoal, do contrário não existiria um número significativo de revistas e livros no mercado editorial; para apreensão de conhecimentos necessários a determinada atividade, como realização de concursos; para instrução, como montar um equipamento; para o ensino a outrem, como a bula de remédio quando solicitados a orientar pessoa menos letrada; para exercer o direito do consumidor, ler rótulos, comparar preços, investigar a qualidade dos produtos oferecidos, entre tantas outras atividades de leitura atreladas a eventos de natureza social. Ou seja, conforme assevera Solé (1998) a leitura decorre a partir de objetivos distintos. Saber as razões que levam a uma determinada leitura confere sentido ao que se está lendo. O indivíduo sabe o que deve fazer, qual o objetivo pretendido e se percebe capaz de fazê-lo. Isso tudo lhe confere motivação, sentido.

Costa (2000, p. 68) destaca que a leitura “é principalmente, um processo de construir sentidos e relações” onde interpretamos a intencionalidade do autor. Nesta ótica, o leitor é visto não como um ser passivo, mas, ativo, dentro de um processo de interação cuja intencionalidade do autor pode ou não se concretizar, já que, no momento da recepção do texto, àquele que lê responderá segundo suas próprias percepções. Esse processo é comumente definido como a produção de sentidos que ocorre a partir de dois sujeitos: o que escreve e o que lê, viabilizado na interação com o texto cujo papel está além da simples informação.

Acerca da construção dos sentidos Orlandi (1988, p. 59) afirma:

[...] quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

Pensar em um leitor desta natureza coloca por terra o ideal de leitor para o qual o autor escreve, uma vez que não corresponde a realidade daquele que lê. A produção de sentido decorre não do que foi dito somente, mas, do que foi compreendido por um sujeito sócio-histórico, cuja “identidade de leitura” conforme atesta Orlandi (1988, p. 62), será determinada por seu “lugar social”. Ou seja, tem-se um leitor histórico, entretanto, não único, uma vez que a própria história evolui e os sujeitos são alcançados por essa evolução; e social, pela influência ideológica do meio no qual o leitor está inserido. Portanto, a construção de sentidos decorre não apenas da leitura em si, mas, de um processo que envolve sujeitos: autor e leitor, os quais, por sua vez, são construídos pela influência dos espaços histórico e social a que pertencem e que permeiam suas interações.

Zilberman (2011) considerando as teorias de Schopenhauer registra que ao se ler capta-se as ideias de outrem, isto é, do autor. Essa captação de ideias alheias não conduz à alienação, mas, ao contrário, provoca reflexões, fazendo com que o diálogo entre o leitor e o autor por meio do texto, contribua para ampliação do conhecimento de mundo e torne-o mais consciente. Portanto, trata-se um processo concomitante no qual o leitor é levado a compreensão do outro e, simultaneamente, ao conhecimento de mundo e de si mesmo.

Se ler é pensar o pensamento de outros, é igualmente abandonar a própria segurança para ingressar em outros modos de ser, refletir e atuar. É, por fim, apreender não apenas a respeito do que está lendo, mas, e principalmente, sobre si mesmo (ZILBERMAN, 2011, p. 90).

Depreende-se, portanto, que o ato de ler está para além da mera decodificação. É um processo complexo que evoca uma gama de aspectos dentre os quais os cognitivos associados a outros, não menos importantes, como a interação dos sujeitos envolvidos. Esses sujeitos – autor/leitor dialogam entre si, mas, é certo que esse diálogo nem sempre caminha na mesma direção, podendo ser distinto e até mesmo contrário. Isso decorre pelo fato de que os indivíduos são seres plurais. Mesmo quando expostos as mesmas condições históricas e sociais respondem de forma distinta, constroem-se de maneira singular. Esse fato irá refletir-se na recepção e construção de sentidos dos textos lidos ao longo da trajetória leitora do sujeito.

Dentre as muitas teorias sobre a leitura, Cosson (2014b) centrou-se naquela que a concebe como diálogo tendo como principal aporte teórico Bakhtin (1992, 1997), Vilém Flusser e The New London Group (1996). Sob a égide dessas teorias a leitura é posta como um diálogo, uma conversa de diversas naturezas, das mais triviais as mais relevantes, na qual se produz sentidos. Ler é também um encontro com o passado próximo ou distante e as experiências do outro. Por ocasião da leitura o leitor encontra-se com o autor estabelecendo uma relação que se efetiva através do texto escrito.

Cosson (2014b, p. 35) concebe que ler além de ser “um diálogo que se faz com o passado”, proporciona ao leitor a interação com o mundo e outros leitores. Daí seu caráter social, pois, ao ler, inevitavelmente, passa-se a fazer parte de uma comunidade de leitores com a qual ocorre a interação acerca das leituras realizadas. Salaria ainda que a capacidade leitora decorre do exercício da leitura, mas, não qualquer leitura e nem de qualquer modo, mas, o que nomeia de leitura formativa (COSSON, 2014b), a qual apresenta cinco etapas:

a) Leitura de diversos e diferentes textos. É salutar que o leitor tenha acesso a maior diversidade possível de textos com um grau gradativo de densidade. Os textos que são lidos no presente evocam textos anteriores, os quais interferem no processo de construção de sentido.

b) Leitura de diversos modos. Cada texto é lido de maneira diferente, segundo os propósitos do leitor cuja postura diante de um romance, certamente será distinta de quando se lê um artigo científico. Cada leitura demanda graus distintos de inferências.

c) Leitura para conhecimento do texto que desafia, para atendimento a uma curiosidade ou necessidade. Essa etapa diz respeito às motivações que levam a escolha dos textos a serem lidos que pode ser, por exemplo, curiosidade, em uma notícia de jornal; desejo de evocar sentimentos, em um romance; necessidade de conhecimento, em um artigo científico, dentre outros.

d) Avaliação do que é lido. A leitura objetiva a avaliação que pode ser individual ou de ordem social dentro da comunidade leitora da qual faz parte. Pode-se, através da avaliação, identificar a carga ideológica e cultural contida no texto, fazendo-se

inferência sobre o contexto daquela obra. É assim que indicamos ou não determinada leitura, é assim que o professor orientador de um trabalho acadêmico identificará a pertinência dos textos a serem recomendados.

e) Aprendizagem pela leitura. Essa é a etapa da leitura que se realiza com fins específicos de aprendizagem, o que demanda uma ação reflexiva. Essas leituras requerem gradativo aumento de inferências para diálogo com o texto. São textos complexos que levam a maturidade leitora.

Assim, partindo do pressuposto de que ler é um diálogo, e equilibrando as teorias que versam sobre a leitura, Cosson (2014b) percebe-a como um processo que só se realiza em sua plenitude considerando-se os elementos igualmente fundamentais: leitor, autor, texto e contexto. Esses elementos são “constitutivos do processo de construção de sentidos”. Toda leitura responde a uma pergunta, a um questionamento suscitado pelo leitor ao texto, que pode estar relacionado aos mais diversos temas e necessidades: “distrair, emocionar, confortar, esquecer, lembrar, identificar ou compartilhar” (COSSON, 2014b, p. 41).

Quanto à leitura do texto literário, Cosson (2014a) assinala que deve ocorrer num processo dual no qual o leitor é levado ao encontro do conhecimento e do prazer. Pois, é por seu intermédio que se tem acesso ao saber sistematizado; ao conhecimento das culturas e sociedades diversas; ao conhecimento do passado, o qual habilita em grande medida a compreender o presente; evidencia personagens reais e fictícios cujas ações levam a reflexões; revela crenças e ideologias que marcaram o passado permitindo o confronto com as que vigoram no presente, apresenta a história humana e das sociedades em seus retrocessos e evolução.

Ao mesmo tempo, é objeto de prazer, de fruição. Permite a interação com outrem, autor ou personagem; incorporar os dramas, as alegrias, tristezas; chorar e sorrir; identificar os próprios sentimentos; vislumbrar as facetas humanas; divertir-se; perder-se em devaneios; desejar a sorte ou a desgraça dos envolvidos na trama; adentrar ao enredo e viver histórias diversas. Em síntese, o texto literário possibilita o envolvimento com um mundo singular feito em palavras entrelaçadas de arte, daí a necessidade de privilegiar o texto literário no trabalho docente.

Contudo, o livro didático que até a década de 70 tinha o texto literário como premissa para o ensino da língua materna (ZILBERMAN, 2011) vem apresentando

mudanças radicais nesse sentido. Fato notório é que ao longo do tempo, o texto literário e mais criticamente, os canônicos, foram sendo substituídos por textos que primam pela diversidade ou que apresentam fragmentos e adaptações dos cânones que em muito desabonam a obra original. Ler o fragmento, a adaptação não é o mesmo que ler a obra, porque as adaptações já sofreram influência de quem as adaptou.

Cosson (2014a) menciona algumas razões para esse fenômeno que apresenta crescente descaso do texto literário ao ponto de poder cogitar-se a possibilidade de sua completa ausência em favor de uma diversidade textual apontada pelas novas teorias como capaz de favorecer a proficiência leitora do estudante. Essa seria uma das razões para o desaparecimento do literário no âmbito da sala de aula agravada pelo livro didático, antes essencialmente literário, mas, que atualmente reserva maior espaço para diversidade textual com predominância dos textos não literários: bulas de remédio, textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, entrevistas, etc.

Outro fator diz respeito ao linguajar rebuscado característico das obras canônicas com o qual os estudantes da era da cibercultura não estão habituados. Ou ainda as questões políticas/sociais presentes nessas obras que revelam os preconceitos existentes na sociedade na época em que foram escritas, questões estas que deveriam ser causa de reflexões e relação com a sociedade atual. É possível notar que há uma valorização das culturas contemporâneas em detrimento daquela presente nas obras canônicas, sendo esta outra razão pela qual o canônico torna-se dispensável à formação dos estudantes.

Não é possível que a escola permaneça inerte diante do quadro atual. Pois se seu papel social é formar leitores é preciso considerar que a leitura que se realiza no âmbito escolar, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, não deve ter um fim em si mesma, mas, proporcionar uma experiência leitora a ser levada para a vida do estudante que se constituiu leitor. Desse modo, mesmo fora do ambiente escolar e ausente da tutela docente, o indivíduo buscará a companhia dos livros. Formar leitores é quase que um trabalho artesanal, necessita de técnica, paciência, perseverança, precisa-se seduzir. Acredita-se que esse processo de formação será consideravelmente facilitado se nele for privilegiado em sua plenitude encontro com o texto literário.

2.2 Letramento e práticas sociais

Quando se ouve falar em letramento imediatamente relaciona-se o termo às questões escolares, porém, o letramento não se encontra restrito aos muros da escola, antes se constitui em uma prática que se efetiva essencialmente em eventos sociais de interação entre indivíduos em que a escrita e a leitura estão envolvidos, ou seja, a escola é uma, dentre as muitas agências do letramento.

Essa relação do letramento com o pedagógico não decorre sem razão de ser, pois, os estudos acadêmicos por décadas centraram-se apenas nas questões cognitivas, porém, nos últimos anos tem ocorrido um alargamento do interesse no letramento atentando para aspectos sociais e sua dimensão cultural (STREET, 2014).

Nessa visão ampliada de letramento não se pode excluir Brian Street (2014, p. 174) cuja pesquisa vem dilatar os estudos sobre letramento abordando sua natureza social e a multiplicidade das práticas letradas descritas por ele como “comportamento e conceitualizações relacionados ao uso da leitura e/ou da escrita”. Outro enfoque abordado pelo teórico é o de que embora o letramento escolarizado tenha obtido exacerbada evidência, o letramento propriamente dito está para além das práticas pedagógicas efetivando-se de maneira plural em diversos contextos sociais, razão pela qual já não se concebe letramento, mas letramentos.

Rios (2009) apud Magalhães (2012, p.19) define que “letramentos são compreendidos como atos socioculturais concretos que são constituídos por no mínimo uma das seguintes atividades – escrita, leitura e conversa relacionada ao texto escrito”. O autor faz alusão à prática social da língua escrita atrelada a situações cotidianas de uso da escrita e da fala. É possível perceber o uso do plural “letramentos” menção não explícita no texto, mas, que remete a ideia, segundo Rios (2012, p.196), de “diferentes letramentos para diferentes divisões de tempo e espaço social”. Essa concepção de letramentos é defendida por alguns autores, dentre os quais, ROJO (2009) e KLEIMAN (2012), como diferentes habilidades utilizadas em contextos sociais distintos, trata-se dos letramentos sociais.

Para Marcuschi (2010, p. 19) o letramento não corresponde a “aquisição da escrita”, apenas, mas, há uma abrangência a práticas históricas e socialmente construídas “à margem da escola”, fato que não as deprecia. Temos assim: 1) o letramento objetivado pela educação formal, o que envolve práticas de escritas em

várias formas, ou seja, os gêneros; 2) o letramento social que se materializa, por exemplo, na eficiência ao tomar um ônibus rumo ao destino desejado, realizar transações financeiras que evocarão habilidade de cálculos, pagamentos e troco correto, identificar a mercadoria desejada, ações que poderão ser praticadas, conforme assevera Marcuschi (2010, p. 25) tanto por indivíduos versados nas letras, como por pessoas analfabetas ou com pouca apropriação da escrita. Sendo assim, o autor define que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.”

Hamilton (2002) apud Rojo (2009, p.102) classifica os letramentos em: “dominantes – institucionalizados” e “letramentos locais – vernaculares”, os quais não são antagônicos, mas, interligados. Os letramentos dominantes são socialmente valorizados, diz respeito àqueles que ocorrem em “instituições formais” dentre elas, “escolas, igrejas, local de trabalho, associações”, etc. Nelas, há a necessidade de agentes: “professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, padres, pastores, advogados e juízes” que, devido ao conhecimento que possuem gozam da valorização legal e cultural sendo-lhes atribuídos poderes conferidos pelas instituições as quais estão vinculados.

Os letramentos vernaculares não são valorizados, pois, não estão vinculados a nenhuma instituição socialmente reconhecida. Não tem “reguladores” ou “sistematizadores” sendo originários da “vida cotidiana”, das “culturas locais”. Esta, pois, é a razão da “desvalorização e desprezo pela cultura oficial, sendo muitas vezes práticas de resistência” (ROJO, 2009, p.102-103).

Rios (2012) lança mão do estudo de Barton e Hamilton (1998) para apresentar uma definição de seis áreas que correspondem ao possível conjunto de letramentos observáveis a partir de uma determinada comunidade, sendo que essas práticas são comumente encontradas em outras comunidades, senão, em quase todas. A saber:

1. *Organização da vida*: notas escritas para lembrar-se das coisas no trabalho, na agenda (inclusive eletrônica), etiquetas pregadas sobre diferentes objetos, listas para preparação de um evento.
2. *Comunicação pessoal*: em mensagens para outras pessoas da casa, afixadas em vários lugares, em cartas a parentes e amigos que moram longe, em cartas relacionadas a serviços, em cartões enviados à escola, no correio eletrônico dentro do local de trabalho ou em casa.
3. *Lazer particular*: estórias em quadrinhos, revistas, jornais e livros de diferentes tipos, como ficção e não-ficção, clássicos literários e populares, lidos como um passatempo.

4. *Documentação da vida*: diário pessoal, recortes de jornais e revistas.
5. *Promoção de sentido*: leitura de livros de artigos de níveis diferentes, como parte de cursos em diferentes níveis de ensino, leitura de material técnico para resolver uma situação problemática.
6. *Participação social*: diversas cartas da associação [...] solicitando serviços [...] (RIOS, 2012, p. 221).

Kleiman (2012, p. 18 e 19), afirma que se pode “definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. A pesquisadora aponta também que a escola é a principal agência do letramento, mas, não somente, mantendo uma postura onde as práticas de letramento se concentram na questão da aquisição da escrita e leitura. Enquanto que as famílias e igrejas, por exemplo, constituindo-se como outras agências de letramento, têm um enfoque no social a partir de vivências cotidianas e reais, nas quais os alunos têm a oportunidade de aprender a partir da observação e, posteriormente, da execução do que foi absorvido.

É possível identificar a partir das reflexões feitas até aqui que há pleno consenso quanto ao uso da leitura e escrita em práticas sociais, ou seja, o letramento é o processo de inserção e participação, com propriedade, na cultura escrita em práticas socialmente situadas. Havendo ainda múltiplos letramentos, sendo o escolarizado parte integrante dessa pluralidade.

2.3 Letramento escolarizado

Partindo da etimologia da palavra, *literacy* procede do latim *littera*, ou seja, letra. Segundo Soares (2012, p. 36) “*literacy* designa o estado ou condição daquele que [...] não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequentemente da leitura e da escrita”. No Brasil, *literacy* teve sua versão na Língua Portuguesa como “letramento”, estando presente nos meios acadêmicos e escolares, utilizada nos discursos das Ciências Linguísticas e da Educação desde a década de 80.

É importante ressaltar que letramento e alfabetização não são temas antagônicos, mas, complementares, embora encerrem concepções distintas. A alfabetização diz respeito àquele que sabe ler e escrever. Nas escolas a

alfabetização e o letramento devem estar integrados ao processo de desenvolvimento do educando, sobretudo na aquisição das habilidades cognitivas que dizem respeito à leitura e à escrita, ou seja, o estudante deve ser alfabetizado e, simultaneamente, letrado.

É possível depreender então que, no atual cenário educativo brasileiro, amplia-se o conceito de alfabetização para além da consolidação das habilidades de leitura e escrita, práticas bastante valorizadas em toda sociedade grafocêntrica, passando-se, portanto, a valorizar o uso que o indivíduo faz da leitura e da escrita em práticas sociais, isto é, o letramento.

O Programa do MEC, voltado para a formação de professores das séries/ciclos iniciais do Ensino Fundamental - Pró Letramento, prega a concepção de que o

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11)

Soares (2012, p.72), abordando a dimensão social do letramento define:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Sendo assim, o letramento abrange tanto a esfera pessoal como a social. Segundo Soares (2012, p. 18), na esfera pessoal é possível constatar mudanças em “aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos”. Na esfera social, também é possível observar mudanças quando da apropriação da escrita por uma comunidade antes ágrafa abrangendo “efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística”.

Ainda no que se refere às condições individuais, já se conjectura que o indivíduo que se apropriou da leitura e de escrita torna-se uma pessoa intelectualmente diferente, pois alarga as possibilidades de crescimento no âmbito intelectual e social, visto sua participação em práticas sociais com maior propriedade. Dessa forma, são diferenciados dos analfabetos, aqueles que não têm domínio da leitura e da escrita; e dos analfabetos funcionais, indivíduos que apesar

de ler e escrever não estão habilitados às exigências sociais que envolvem leitura e escrita. Saber ler e escrever, contudo, não utilizar esses conhecimentos em práticas sociais cotidianas torna os indivíduos alfabetizados, porém, não letrados.

Além de saber ler e escrever, o indivíduo letrado participa ativamente de práticas sociais de letramento com eficiência, pois é capaz de escrever uma carta, preencher uma ficha de inscrição, ler uma bula de remédio ou manual de instrução demonstrando capacidade e inferindo sobre os procedimentos recomendados, registrar acontecimentos decorridos em seu ambiente de trabalho, etc.

Saber decodificar o que está posto em um texto, apenas demonstra que se é alfabetizado. Porém, se além de decodificar, se é capaz de interagir com diversos gêneros textuais, compreendendo-os, interpretando-os, identificando informações explícitas e inferindo aquelas que estão implícitas, utilizando-os em diversas interações sociais, passam a ser considerados letrados.

No Brasil, a educação básica é obrigatória. Em países desenvolvidos, também, mas diferem, pois nesses últimos há a preocupação de que ela se efetive de fato. Segundo Soares (2012), enquanto no Brasil considera-se alfabetizado o indivíduo capaz de escrever um bilhete simples, sem que haja uma mensuração efetiva do grau de letramento, em países desenvolvidos o nível de letramento é determinante. Para isso, são utilizados nos instrumentos de mensuração como censo, por exemplo, questões que objetivam avaliar o emprego efetivo que o indivíduo faz das tecnologias da leitura e da escrita, ou seja, a preocupação se centra nos usos sociais dessas práticas.

Deduz-se das ideias de Costa (2000, p. 68) que o letramento se efetiva a partir de dois processos essencialmente humanos: a leitura e a escrita em um “conjunto de práticas e eventos sociais”. Desse modo, o autor menciona ainda que esses não são processos opostos, mas, complementares. O ato da escrita evoca capacidades “linguísticas e psicológicas” que elaboram e exprimem as ideias através de vocábulos, cuja intenção é a transmissão adequada de significados àqueles que leem, ou seja, os leitores. Em contra partida, àquele que lê também deve lançar mão de capacidades “linguísticas e psicológicas” para efetivação de atividades complexas que relacionam “símbolos escritos a unidades de som, construção de sentidos, relações e interpretação” da intencionalidade do outro.

Assim, o processo de letramento abrange duas dimensões. A primeira dimensão é a individual, diz respeito à aquisição e domínio das tecnologias mentais

da leitura e escrita. A segunda dimensão diz respeito ao social, caracterizado pelo uso funcional que o indivíduo faz da leitura e escrita na sociedade na qual ele está inserido e com a qual ele interage. Essas práticas de letramento, segundo Costa (2000), resultam ainda em efeitos de sentido por aqueles que dela fazem uso.

A sociedade brasileira é essencialmente de cultura letrada. Dessa forma, independentemente do grau de letramento do indivíduo, ele acaba participando de atividades de cultura escrita, seja para pegar um ônibus, registrar o nascimento de um filho, consultar-se com um médico, realizar a compra de um imóvel, entre tantos outros eventos que requerem o uso escrito da língua. Isso revela que em todas as ações faz-se uso dos gêneros, sejam esses escritos ou orais. E, o que é o letramento, senão, o uso desses gêneros de forma proficiente nas interações sociais? É certo que o grau de participação social do indivíduo poderá ser sempre alargado, indo de eventos mais simples aos mais complexos. Esse alargamento ocorre a partir da associação ativa em eventos da cultura escrita sendo necessário, para tanto, o conhecimento ampliado da língua escrita.

Esse é o papel que hoje se espera da escola, especificamente das aulas de Língua Portuguesa. Um ensino que encaminhe os alunos as práticas de leitura e escrita com um caráter social, ou seja, contextualizado, já que a língua enquanto sistema estrutural se realiza no uso escrito e falado dentro de determinado contexto.

Segundo Kleiman (2012, p. 24, 25), “a escola em quase todas as sociedades”, sobretudo brasileira, é a “principal agência de letramento”. A autora conclui, a partir das diversas pesquisas realizadas, que o desenvolvimento cognitivo relativo à escrita é fruto da escolarização, pois, somente “sujeitos escolarizados” foram capazes de se sobressair em tarefas propostas que requeriam habilidades específicas como “raciocínio lógico dedutivo”, por exemplo.

Constata-se que há um longo caminho a ser percorrido no que respeita à concepção, estruturação e efetivação do papel das escolas no que se refere ao letramento em seu caráter essencialmente interativo com as práticas sociais. Contudo, a prática pedagógica carece, ainda hoje, de maior apropriação quanto à complexidade que o termo letramento encerra e de como vivenciá-lo em suas intervenções pedagógicas. Esse fato demonstra a necessidade de formação do docente para atuar de forma a favorecer as expectativas postas no ensino da língua materna.

2.4 Letramento literário

O letramento literário objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de “saber e prazer” (COSSON, 2014a, p.52). Assim, busca desenvolver um trabalho diferenciado apresentando algumas especificidades em suas concepções e práticas. Atualmente, relacionado ao tema letramento literário, é possível apontar o nome de Rildo Cosson como ícone nos aspectos teóricos e práticos, sendo a obra do referido autor principal aporte teórico, deste trabalho.

O letramento, como já referido anteriormente, com base em Soares (2012), é a apropriação da leitura e escrita que possibilita ao indivíduo a participação com competência em práticas sociais que demandam usos em situações distintas de leituras e escritas variadas. O letramento literário tem origem no letramento escolarizado, com uma proposta ampliada no uso escolar da leitura e da escrita concebendo o texto literário como essencial ao processo de letramento, daí a denominação letramento literário.

O letramento literário concebido por Coenga (2010, p. 55), partindo de estudos em Cosson (2006) e Kleiman (1995) diz respeito a um “conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. O texto literário é, na verdade, o aspecto mais relevante no processo de letramento aqui defendido.

Cosson (2014, p. 12) afirma que o letramento literário “possui uma configuração especial” devido ao uso do texto literário, mencionando ainda que:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p. 12)

Dessa forma, Cosson (2014) toma o texto literário como foco do trabalho docente buscando desmistificar, dentre outras crenças, a que aponta a complexidade do texto literário devendo, por esta razão, restringir-se a um grupo seleto de leitores por gozarem de habilidades especiais necessárias a sua compreensão. Ainda segundo Zilberman (2007), esta crença se constitui em uma

das causas do distanciamento dos cânones, privando o indivíduo de uma experiência leitora singular.

Nesse sentido vale ressaltar o relato da escritora Ana Maria Machado, em seu livro *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*, da editora Objetiva. Quando ainda menina, o contato com o texto literário foi mediado por seu pai contribuindo sobremaneira para sua formação leitora. A partir de sua experiência pessoal e de outras experiências de nomes de destaque no cenário da literatura e outras áreas, ressalta a importância desse contato com o literário na constituição cultural e afetiva dos leitores, contribuindo inclusive para a formação humana do indivíduo. Assim, deve-se reconhecer que quanto mais cedo o contato com a literatura, maior o proveito na formação do indivíduo no que concerne ao aspecto intelectual e humano.

Contudo, nem todas as pessoas gozam de um ambiente familiar instigador e até mesmo propício a formação de leitores literários. A escola, principal agência social oficialmente organizada e instituída voltada a educação, recebe dentre outras incumbências, a formação de leitores. Numa sociedade letrada saber ler e escrever é uma exigência imperativa capaz de incluir ou excluir indivíduos de práticas sociais das mais simples, como verificar a composição dos produtos no supermercado; às mais complexas, como a contratação em um emprego que exige alto grau de domínio da leitura e da escrita.

Daí haver urgência do letramento, sobretudo, do letramento literário que, consoante Cosson (2014a, p. 23) “é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. A grande questão é como a escola irá cumprir seu papel de principal agente do letramento e de divulgação e manutenção dos cânones.

Cosson (2014a) propõe encaminhamentos que deverão ser realizados através de oficinas em que o estudante saia da abstração e aprenda na prática. Esse é um processo no qual o professor estará presente como um mediador, um auxiliar no desenvolvimento das experiências leitoras. O docente deve realizar o registro ao longo de todo processo, a fim de verificar o crescimento individual e coletivo do aluno leitor. Assim, o autor nomeia o trabalho por ele proposto de Sequência, podendo ocorrer de maneira mais simples - Sequência básica; ou mais complexa - Sequência expandida; porém, priorizando em ambas, atividades que envolvem leitura do texto literário e produção escrita.

Quanto ao texto literário, justifica-se o seu uso em práticas escolares que objetivam o letramento pela singularidade que este encerra. Cosson (2014a, p. 30) assevera:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem.

O texto literário lida com as emoções, a sensibilidade. Constitui-se como arte da palavra, retrata o homem, seus sentimentos, conflitos e complexidades; as sociedades e suas culturas; o mundo. Abrange o que está perto e também distante; o conhecido e o desconhecido; o preciso e o dúbio; o forte e o fraco; o que é considerado bem e o que é considerado mal; apresenta o visível e o invisível. Não há limites para o entrelaçamento de palavras e construção de sentidos.

Nesse sentido, é possível citar a crônica de Fernando Sabino intitulada “*A última crônica*”. O texto retrata o episódio flagrado pelo poeta escritor da comemoração de aniversário da filha de um casal, em um botequim, cujos recursos financeiros eram suficientes apenas para uma fatia de bolo e uma Coca-Cola, oferecidos à aniversariante. O momento possui uma singeleza ímpar, perceptível apenas à alma sensível do escritor, o qual o descreve com maestria, o que permite ao leitor a compreensão e encantamento do acontecido, ainda que não o tenha presenciado. É certo que, se este mesmo episódio fosse relatado como uma notícia de jornal, com discurso padronizado, ao leitor seria impossível saber o encantamento que se deu naquele momento de discreta comemoração familiar.

É assim que o texto literário humaniza pela força da palavra, revela o que é invisível aos olhos de muitos. Através dele vive-se emoções pessoais e de outrem; incorpora-se os dramas das personagens; viaja-se sentado em casa; se conhece lugares, culturas e personalidades diversas; reflete-se as experiências de outrem; identifica-se ou repudia-se atitudes; forma-se, molda-se personalidades.

Acerca do texto literário Zilberman (2008, p. 47) esclarece que o mesmo “favorece a formação do indivíduo [...]” sendo indispensável ao aprimoramento intelectual e ético do sujeito, porque ao mesmo tempo em que evoca emoções, a literatura possibilita a reflexão, convida a ampliação dos conhecimentos através da

aquisição de novos saberes. Provoca também o confronto entre o que se é e o que ela revela.

Diante de tantas prerrogativas, como pode o texto literário não se fazer presente nas salas de aula? Como pode ser preterido por outros textos que, embora tenham sua utilidade, não poderão contribuir com a mesma intensidade na formação leitora e humana do indivíduo? Cabe aos professores a retomada da literatura como material a ser utilizado como fonte de prazer e de formação do leitor.

2.5 Letramento literário na escola

A escolarização do texto literário é um fato inevitável e necessário, visto que à escola é atribuída, não apenas a missão do ensino da leitura e escrita, mas, a formação de leitores de modo a favorecer o letramento literário. Os questionamentos em voga concentram-se na qualidade do trabalho que se tem desenvolvido no interior das salas de aula e ao tratamento dado ao texto literário nos livros didáticos e documentos oficiais.

Cosson (2014a, p. 21), tratando da literatura no ensino fundamental, relata que na atualidade se concebe como literário “qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou poesia”. Apreensão, dissonante à concepção admitida pela Teoria da Literatura no século XX que segundo Zilberman (2007, p. 262) apreendia “qualidade intrínseca à arte da palavra, diversa e superior aos demais empregos dados à linguagem verbal”, razão pela qual, naquele período, foi-lhe conferida atenção exclusiva.

Numa abordagem histórica, Zilberman (2007, p. 262) discorre sobre fatores que culminaram no trato hoje dispensado ao texto literário na sociedade e, especificamente no âmbito escolar. O alto padrão atribuído ao texto literário pela Teoria da Literatura ganhou reforço com movimentos deflagrados na América do Norte nos anos 40 e Europa nos anos 60, e escritores que lideravam os movimentos de “vanguarda e modernistas” dando “vazão a obras herméticas que requeriam, efetivamente, um recebedor altamente preparado”. Assim é instaurada a elitização do texto literário destinado a classe dominante, naquele tempo, única com acesso a educação formal. Nesse período, a Teoria da Literatura associada à escola gera um processo de exclusão uma vez que ao elitizar o texto literário acaba por dirigi-lo a

um público muito específico. Aos leitores deixados à margem, o texto literário passou a ser concebido como não pertencentes às suas vidas.

A Revolução Industrial provocou transformações na sociedade que repercutiram no ensino. Em Zilberman (2007, p. 264) constata-se que o capitalismo requer consumidores para seus produtos “vinculados ao mundo da comunicação e informação”. O imperativo às escolas é “alfabetização em massa”. A “teoria da literatura” cede espaço às “teorias da alfabetização” que vão se firmando e adquirindo autonomia. Assim, a ênfase outrora dada ao texto literário centra-se no letramento.

Consoante Zilberman (2007), o cânone literário no âmbito escolar se torna inatingível à massa de leitores, inicialmente por ser elitizado e o acesso à educação formal restrito, oferecido exclusivamente à classe dominante. Nesse contexto, o texto literário é destinado aos alfabetizados, já que, grande parte da população não era escolarizada. Subsequentemente o cânone outra vez torna-se inatingível por razões contrárias a primeira, embora a acessibilidade a educação tenha se popularizado, a formação dada nos níveis iniciais da educação formal não apresentam sucesso na formação de leitores, sendo o foco escolar a alfabetização e, nos últimos tempos, o letramento. Nesse segundo momento da educação nacional o texto literário passa a ser destinado não mais aos que dominam a habilidade da leitura, mas, àqueles que são versados nas Letras, os especialistas. A literatura toma a forma de um bem cultural distante. Esse processo se perpetua com colaboração da escola e teorias pedagógicas.

O tema em destaque, na atualidade, é o letramento. Todavia, como refletido, o letramento vai além da aquisição da habilidade da leitura e escrita, ou seja, a alfabetização; perpassando para apropriação dessas habilidades atreladas às práticas sociais com as quais o indivíduo se relaciona. O letramento literário, por sua vez, apresenta uma configuração singular. Cosson (2014a, p. 12) afirma que:

[...] o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Por conseguinte, o texto literário possui também sua singularidade. Apresenta estrutura diferenciada, como no caso do poema, e, mesmo quando em sua forma se assemelha aos demais textos, encerra em si saberes sobre o mundo e a complexidade humana com sensibilidade. É através da literatura que se dá conta de quem se é, dos sentimentos, conflitos, reflexões, maneira particular de ver o mundo. Ela possibilita também perceber o outro na mesma dimensão das próprias complexidades.

A literatura desempenha papel humanizador, materializa em palavras o que, de outra forma, não se conseguiria realizar. Assim, a leitura da ficção e da poesia se constitui num processo dual que corrobora tanto para formação do escritor, quanto do leitor. O texto literário nos permite revelar com singularidade toda sensibilidade dos sentimentos postos em evidência, através dele conhecemos e nos deixamos conhecer. Contudo, é possível verificar em muitas salas de aula que o trato dado ao texto literário em práticas de leitura restringe-se a identificar as características do gênero, (re) produzir o gênero vivenciado, responder a questões superficiais de interpretação, quando muito, tomar conhecimento do autor. A própria qualidade dos textos literários, selecionados para o trabalho em sala de aula, carece de maior atenção, bem como, as metodologias aplicadas ao livro didático.

O letramento literário é uma das atribuições da escola uma vez que: 1) constitui-se no principal e tantas vezes único local onde o estudante terá acesso a literatura, já que, dados confirmam que o crescimento editorial em nosso país se dá principalmente na produção de livros didáticos. Magnani (2001, p. 56) registra que entre os “mil títulos publicados em 1985, 60% estão na categoria dos didáticos”; 2) a escola é o local onde o aluno terá acesso ao cânone literário cuja abordagem carece de estratégias adequadas ao Ensino Fundamental e Médio.

A utilização do texto literário no processo de letramento literário torna-se imperativo, pois, possibilita a formação de leitores e também a humanização do indivíduo, contribuindo para o crescimento individual: formação do caráter e do sujeito social. Proporciona, dentre outras coisas, o conhecimento dos conflitos sociais tão presentes nas obras de autores contemporâneos e do passado, tal como Castro Alves, além disso, enquanto literatura, muitas vezes, demonstra o engajamento nos conflitos sociais da época. Atende ainda a necessidade humana de fantasiar, idealizar o objeto desejado, característica que faz parte do ser humano, em todas as fases de seu desenvolvimento desde a infância até a idade adulta.

Rangel (2007, p. 133-142) posiciona-se em relação à orientação dada pelos PCNs (BRASIL,1998a), que primam por um trabalho com a língua materna privilegiando o texto em sua variedade de gêneros e tipologia, como erroneamente interpretada. Razão pela qual o texto literário tem ficado à margem nos livros didáticos, que apregoam a ideia de inadequação de seu uso no Ensino Fundamental por se tratar de textos difíceis. Refletindo ainda sobre o livro didático, o autor reconhece que, se deixasse de lado todas as “outras funções” que lhe são atribuídas e observasse-se apenas a “formação de leitores”, ver-se-ia que este não apresenta “compromisso com a literatura”.

O mesmo autor deixa transparecer que o texto literário, além de ser indispensável ao ensino e a aprendizagem da leitura, contribui também para formação do gosto literário. Para tanto defende seu uso já nas séries do ensino fundamental com adequações e intervenções ministradas pelos professores. Para ele, os textos deverão ser escolhidos considerando a “relevância e o significado literário [...] e seus autores”. Dessa forma, se teria uma coletânea de textos representativos das tradições literárias que funcionariam como material de “iniciação programada aos cânones literários”. O trabalho com o estudante se pauta no que o texto literário tem de próprio, contudo, sem atribuir-lhes nomenclaturas, mas, levando-os ao conhecimento das marcas literárias, sobretudo, do modo de dizer com o qual, geralmente, identificam como características da arte da palavra. Assim, estaria contribuindo também para a formação do leitor literário que, consoante Rangel (2007, p. 137-138) visa “formar um leitor para quem o texto é objeto de intenso desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver”.

É nessa concepção de trabalho que Rildo Cosson desenvolve um modelo de letramento literário, cujo processo constitui-se de sequências, tais como severa no item a seguir.

2.5.1 O trabalho com sequências

Objetivando o letramento literário Cosson (2014a) apresenta um modelo de oficina que convencionou chamar de “sequência básica ou expandida”. Na sequência básica o trabalho é realizado objetivando primordialmente a formação do leitor literário possibilitando uma intimidade com a literatura que “ênfatiza a

experiência da interpretação como construção do sentido do mundo” (COSSON, 2014a, p. 76), por esta razão, mais presente no Ensino Fundamental embora possa também ser vivenciada no Ensino Médio. A sequência expandida, por sua vez, associa à sequência básica, outros elementos necessários ao Ensino Médio que contemplam a aprendizagem sobre a literatura. As etapas propostas são: “motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2014a, p. 51), conforme descritas em seguida.

2.5.2 Sequência básica

A sequência básica como processo para realização do letramento literário comporta, como já foi demonstrado consoante Cosson (2014a), cinco momentos os quais serão explicitados e apresentados a seguir:

O primeiro deles, a motivação. O estudante precisar ser motivado, seduzido, pois, como bem assevera Cosson (2014a) a leitura deve ser uma atividade capaz de associar o saber ao prazer. Para tanto, é preciso lançar mão de uma estratégia que signifique o ato da leitura, prepare o estudante para o encontro com o texto. Nesse sentido Cosson (2014a, p. 55) assegura que “... as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos como o texto que se vai ler a seguir.” Basicamente a motivação consta de uma atividade relacionada ao texto, mas não necessariamente temática, cujo objetivo é seduzir o leitor. Pode envolver simultaneamente a “leitura, escrita e oralidade” (COSSON, 2014a, p. 57), mas, também pode lançar mão desses elementos de forma isolada apresentando também resultado positivo.

O segundo passo da sequência básica, ao qual se denomina introdução, consiste na apresentação ao estudante da obra e o autor. Trata-se de fazer uma breve explanação sobre o autor, preferencialmente, relacionando a construção da obra lida que também deverá ser apresentada, manuseada, explorando seus elementos pré-textuais.

A leitura, terceira fase da sequência básica, quando escolarizada se realiza de forma intencional, para cumprir um propósito, um objetivo a se alcançar, por esta razão, carece de acompanhamento. Esse acompanhamento não se traduz em uma vigilância, mas, em auxílio às dificuldades apresentadas pelos estudantes na

superação das possíveis causas desmotivadoras da leitura e ainda na formação do leitor. Para tanto Cosson (2014a, p. 62) propõe que seja feito através de intervalos que consiste, por exemplo, na “conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas”.

As atividades específicas, por sua vez, podem ocorrer de diversas maneiras, como por exemplo, com a leitura de textos mais curtos, literários ou não, que tenham alguma relação com a obra lida as quais devem ser evocadas e discutidas, contudo, para que os intervalos cumpram seu propósito é necessário que haja uma negociação entre professores e estudantes quanto ao tempo em que os capítulos serão lidos (COSSON, 2014a).

No letramento literário, a interpretação, quarta fase da sequência básica, é posta em dois momentos complementares: “um interior e outro exterior” (COSSON, 2014a, p. 65). O momento interior é marcado pela individualidade, é o encontro do leitor com a obra em seu momento de introspecção, decifração do que está sendo lido. Esse momento é influenciado pelas etapas anteriores da sequência: motivação, introdução e leitura que ainda segundo Cosson (2014a, p. 65) “são os elementos de interferência da escola no letramento literário.”

Esse momento de interpretação individual abrange duas dimensões, a primeira de caráter psicológico; a segunda definida por Cosson (2014a) como um “ato social” uma vez que é influenciada pelas relações sociais do leitor. São essas relações que moldam o leitor de modo que esse responderá à leitura de acordo com o que ele é, por ocasião da interação com o texto. Ainda segundo COSSON (2014b, p. 36) “[...] a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto”.

O momento exterior equivale à materialização da interpretação interior a qual torna possível compartilhar com outrem as ideias apreendidas. Isso ocorre quando se recomenda um livro a um amigo socializando-se a leitura realizada. Na escola esse processo se realiza de forma singular, pois, além de compartilhar as impressões essas podem ser ampliadas coletivamente e registradas. Essa atividade remete ao fato de que o estudante faz parte de uma comunidade leitora. O registro, característica da leitura escolarizada, pode se efetivar de diversas maneiras respeitando as particularidades dos estudantes e turmas, bem como, os objetivos pedagógicos e o tipo de texto. Assim, pode ocorrer através de teatro, música, trabalhos artísticos, júri simulado, mostras culturais, entre outras.

2.5.3 Sequência expandida

A sequência expandida traz os mesmos elementos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, porém, com a finalidade de promover a aprendizagem sobre a literatura, novos elementos lhes são acrescentados. A interpretação passa a ocorrer em dois momentos, o primeiro, objetiva uma interpretação global devendo se realizar em sala de aula sob a orientação do professor, o segundo visa focalizar um aspecto objetivo e determinante.

Na primeira interpretação o contexto é alvo de atenção numa visão distinta da usual, em que se recorre apenas ao momento histórico para se fazer relação com a obra, o que nem sempre é bem-sucedido. Dominique Maingueneau (1995) sugere que o contexto encontra-se no próprio texto, assim, deve-se buscar a integração dessas duas perspectivas. Como a proposta de Cosson (2014a, p. 86) é a de sugerir um modelo para o letramento literário no contexto escolar, dentre as muitas possíveis, ele elegeu sete contextualizações: “teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática”.

A contextualização teórica trata de identificar as ideias e concepções representadas na obra. Já a contextualização histórica aborda a dimensão histórica de representação e/ou produção, ou seja, o momento histórico representado da sociedade que se deseja evidenciar ou ainda o momento histórico da sociedade na qual a obra foi publicada. Esse tipo de contextualização pode ainda constar de várias outras abordagens como a vida do autor, por exemplo.

A contextualização estilística debruça-se sobre os períodos literários, porém, não para as características dos movimentos literários, mas, para o diálogo que se estabelece entre o período e a obra. Enquanto na contextualização poética, os elementos tradicionalmente tomados para catalogação passam a “instrumentos de análise, como mecanismos de compreensão do funcionamento das obras literárias.” (COSSON, 2014a, p.88) Dessa forma, a contextualização poética, volta-se para estruturação e organização da obra a partir de elementos constitutivos dos textos, como figuras poéticas, narrador, personagem, enredo.

No que tange à contextualização teórica evidencia as ideias presentes na obra literária. Estas podem ser de diversas ordens, tais como: social e biológica, dentre outras, mas se farão presentes nas linhas e entrelinhas dos textos. Quanto à contextualização crítica, é aquela da qual emergem textos críticos que abordam as

questões relativas ao tempo e ao espaço. Possibilitar ao estudante a aproximação com esses textos justifica-se pela ampliação do processo de letramento.

Já a contextualização presentificadora cabe aproximar a obra do universo social do estudante identificando-lhes os elementos comuns. Essa atividade demonstra a atualidade dos textos canônicos. Quanto à contextualização temática, volta-se ao tema e a “repercussão dele na obra” (COSSON, 2014a, p. 90). Esta é uma atividade a ser desenvolvida sob a tutela do professor com vistas a agregar à leitura novas possibilidades como pesquisas e apresentação dos resultados de diversas formas, tais como: seminários, slides, encenação e outras.

Em decorrência da contextualização temática, chega-se a segunda interpretação a qual sai da amplitude para o foco em um aspecto determinado. Nesse momento, a interpretação ocorre na inter-relação com a contextualização dando-se de forma direta sem que ocorra uma relação imediata com a interpretação, pois ainda que as duas atividades estejam intimamente relacionadas, elas ocorrem como distintas.

A ligação direta integra essas duas atividades como se fossem únicas. “Aqui o professor pode simplesmente solicitar que o aluno incorpore a pesquisa à segunda interpretação por meio da abordagem daquele aspecto da obra” (COSSON, 2014a, p. 92). A segunda interpretação objetiva, pois, um aprofundamento da interferência global através da pesquisa resultando em um “registro que evidencie o aprofundamento da leitura” (COSSON, 2014a, p. 93).

As duas interpretações que ocorrem na sequência expandida são complementares. A primeira introduz a obra na história leitora do estudante em um processo individual de introspecção. A segunda, contudo, busca a interação entre os leitores e a socialização das leituras as quais foram aprofundadas resultando em um “saber coletivo” (COSSON, 2014a, p. 94).

Após o término da segunda avaliação é possível iniciar outro momento capaz de evocar amplitudes ao processo do letramento literário: a expansão. Trata-se de introduzir um novo texto em um processo “essencialmente comparativo”, (COSSON, 2014a, p. 95) buscando relacionar a obra trabalhada na sequência expandida com uma nova leitura em seus pontos de convergência. Através dessa atividade torna-se perceptível que os textos podem dialogar entre si, podendo ainda esse ser o ponto de partida para uma nova sequência.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza dual: qualitativa, visto seu caráter processual e interpretativo; quantitativa, em virtude dos dados estatísticos apresentados, os quais são também objeto de análise (BAUER e GASKELL, 2014). Está composta de duas partes distintas, a primeira direcionada à análise do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, considerando-se a presença do texto literário e do trabalho didático realizado pelos autores dos livros selecionados. Na referida análise, em consonância com o letramento literário proposto por Cosson (2014a), buscou-se identificar características na apresentação dos textos, tais como: 1) Textos fragmentados; 2) Textos postos na íntegra; 3) Atividade com abordagem exclusivamente linguística; 4) Atividade com abordagem exclusivamente literária; 5) Atividade com abordagem linguística e literária. A referida análise resultou em dados concretos traduzidos em gráficos que proporcionaram uma visão nítida do que está presente nas coleções, além da análise descritiva.

O programa do Ministério da Educação, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), objetiva que todos os estudantes sejam alfabetizados aos oito anos de idade, cursando o 3º ano do Ensino Fundamental. Infelizmente, na realidade das escolas públicas, esse objetivo ainda não se alcança em plenitude. Sendo assim, a opção pelo 6º ano parte da expectativa de que até ao final do 5º ano a aquisição e domínio da leitura já estejam consolidados, pois saber ler é requisito primário ao letramento literário.

A segunda parte se constitui de oficinas de leitura com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental na escola pública municipal de Buíque/PE. O objetivo foi constatar se a realização das oficinas colaboraria positivamente para a motivação à leitura e, conseqüentemente, para a formação do leitor. Na realização das referidas oficinas, optou-se pelos textos literários presentes nos livros didáticos analisados, no intuito de constatar a possibilidade do letramento literário a partir das leituras disponíveis no ambiente escolar, ou seja, a partir da utilização de textos acessíveis a professores e estudantes. Com relação à escolha dos gêneros, considerou-se a recorrência destes nos livros didáticos, os quais fizeram parte do PNLD 2014 e foram adotados pelas escolas públicas do município em que se desenvolveu a pesquisa.

O *corpus* constitui-se de dois livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental: *Português Linguagens* de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva e *Projeto Teláris* de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, Editora Ática. A partir da proposta do letramento literário de Cosson (2014a) e da análise dos referidos livros didáticos, realizou-se uma pequena intervenção constituindo-se da realização de quatro oficinas de leitura dos seguintes textos:

Oficina 1 - Gênero: crônica - *Hora de dormir* (Fernando Sabino).

Oficina 2 - Gênero: fábula - *Os dois amiguinhos* (Esopo) e *A mosca e a formiguinha* (Monteiro Lobato).

Oficina 3 - Gênero: conto - *Os meninos morenos* (Ziraldo).

Oficina 4 - Gênero: poema - *Infância 2* (Lalau e Laurabeatriz), *Um passariinho* (Carlos Rodrigues Brandão), *Estação café* (Sérgio Capparelli), *Era uma vez uma velhinha* (Sérgio Capparelli) e *Infância* (Carlos Drummond de Andrade).

Sabe-se que o livro didático é um recurso pedagógico de destaque no cenário educativo brasileiro. Os números do PNLD atestam essa afirmativa quando divulgam que na edição de 2012, houve a distribuição de 162,4 milhões de livros custando aos cofres públicos R\$ 1,1 bilhão. Ao longo de cada edição, é possível observar que as editoras buscam adequar seus títulos às exigências do MEC, a fim de harmonizarem-se metodologicamente em conteúdos e concepções teóricas propostas pelo MEC. Os PCNs (BRASIL, 1998a) constituem-se como o principal documento norteador dessas mudanças, além de indicar a construção democrática e autônoma, nos estados, municípios e escolas, de um currículo plural que atente para as especificidades culturais e políticas da sociedade (ROJO, 2008).

As teorias que embasam os PCNs (BRASIL, 1998a) necessitam ser transpostas para os livros didáticos e para prática educativa, atividades de profunda complexidade. Esse fato mostra que as editoras começam a se preocupar com o que reza os PCNs (BRASIL, 1998a), mas, há necessidade de preparar os professores para o trabalho com as novas propostas através da formação inicial (graduação) e continuada (pós-graduação e formação docente).

A análise que ora se realiza segue a proposta de Rildo Cosson (2014a) no que tange ao letramento literário, buscando identificar alguns dos elementos que, segundo o teórico, são essenciais no processo de formação do leitor literário, a saber: leitura de textos integrais, abordagem literária, aspectos relativos ao escritor e

contexto de produção. Assim, a análise volta-se para o texto literário. Mas, dentre os muitos textos presentes nos livros didáticos, quais seriam literários e quais não seriam? O que atesta, afinal, a literariedade de um texto?

Jouve (2012, p. 31) apresenta um possível caminho à resolução da questão suscitada, considerando perspectivas objetivas e subjetivas. Refletindo sobre estudos de Genette (2004), menciona que: “são consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência a convenções; aqueles que são tidos como belos”.

Tem-se, portanto, atestando a literariedade de um texto aspectos referentes à forma, o que o enquadra em determinado gênero (literariedade constitutiva) e aspectos que dizem respeito à “apreciação estética subjetiva” (literariedade condicional), sendo que nesta última faz-se necessário um reconhecimento coletivo (JOUVE, 2012, p.32). É conveniente salientar, entretanto, que esses não são aspectos cuja aplicação resulta irremediavelmente no atesto ao texto literário, sendo esta uma discussão densa no momento pouco pertinente aos objetivos pretendidos nessa pesquisa.

Atualmente, os textos literários e não literários encontram-se agrupados em gêneros considerando as similitudes nas características formais e sua função social, havendo ainda a sensibilidade quanto às constantes mudanças nos traços que os caracterizam. Por esta razão, Marcuschi (2008, p. 159) afirma a impossibilidade de uma “lista fechada”. Essa prática, contudo, não é nova remonta a “Antiguidade Greco-romana”. “No livro III da República (394 a. C)” de Platão, é possível encontrar “a primeira referência [...] aos gêneros literários” (SOARES, 1989, p. 7, 9). Contudo, a concepção de gênero literário da Antiguidade clássica difere diametralmente daquela hoje pregada pelos estudos linguísticos, pois não se referem apenas aos aspectos formais, a um modelo, mas a outros diferentes constituintes.

3.1. Gêneros literários presentes nos livros didáticos – conceituação

Faz-se necessário para melhor compreensão dos textos literários constantes nos livros didáticos (poema, fábula, crônica, conto, diário, folheto de cordel e relato), explicitar como está sendo entendido cada um deles no decorrer desse trabalho,

assim sendo, realizar-se-á a seguir uma rápida conceituação de cada um, na perspectiva dos gêneros textuais literário.

O poema é o gênero com maior constância nos livros didáticos. Embora frequentemente tomados indistintamente, os termos poesia, poética e poema possuem significados distintos. Alvo de discussões em diferentes abordagens teóricas coube, neste trabalho, adotar a concepção de Croce (1935) in Botelho (apud Croce 2009, p. 61) de poesia enquanto “inspiração e genialidade” sendo, portanto, abstrata. A poética, por sua vez, pode apresentar mais de um sentido dentre os quais, “o designativo da produção de um dado autor” (BOTELHO, 2009, p. 60). O poema objeto de maior interesse, no contexto deste trabalho, “é a linguagem, isto é, o discurso poético” Botelho (2009, p. 64). Assim, o poema é o objeto concreto, o texto presente nos mais variados suportes de veiculação, dentre os quais, os livros didáticos, sem que haja alteração na essência poética, pois, como assevera Marcuschi (2008, p. 171), ele “não passa a ser poema didático”. É oportuno mencionar que poesia, poética e poema são termos relacionados, inseparáveis, mas, distintos.

A fábula é geograficamente originária na Ásia Menor, o termo etimologicamente originou-se do latim “fari = falar e do grego phaó = dizer, contar algo” (COELHO, 1984, p. 115). Caracteriza-se por ser um texto curto, essencialmente narrativo, cujas personagens são animais personificados, pois apresentam características humanas. A conduta das personagens representa interesses, comportamentos e sentimentos humanos e o enredo culmina em um ensinamento ético e/ou moral, evidenciando também o caráter ideológico do gênero. Entre os fabulistas mundialmente conhecidos, encontram-se Esopo e La Fontaine. No Brasil, é possível mencionar Monteiro Lobato e, mais recentemente, Millôr Fernandes.

Aproximando-se cada vez mais do domínio da ficção, a crônica evidencia as singularidades presentes nos acontecimentos cotidianos, não se restringindo à mera descrição dos fatos, mas lançando mão de recursos como o humor e a ironia. A crônica, muitas vezes, atua como a captação da poesia existente em dados eventos do cotidiano que passam despercebidos aos homens comuns, por fazerem parte do trivial, porém, perceptíveis aos olhos do cronista.

Trata-se de um gênero cuja origem vem da antiguidade grega e se relaciona ao tempo, daí ser conceituada como relato de acontecimentos históricos. Hoje,

contudo, assume uma acepção diferente, tendo em vista tratar-se de um texto, que se apresenta em diversas formas, tais como: narrativa curta, diálogo, e até como *Salve Rainha*, como em *Aí de ti Copacabana* de Rubem Braga. Tem se aproximado cada vez mais do conto, quando na forma narrativa atinge um nível de criatividade que beira à ficção.

O conto é um gênero narrativo ficcional de extensão curta cujas personagens e enredo levam o leitor ao mundo da fantasia e da imaginação. Caracteriza-se, ainda, por sua natureza plural: conto popular, conto fantástico, conto de fadas, conto de ação, conto de ideia, conto de personagens, entre outros. Botelho (1999, p. 110) menciona o conto literário como sendo “uma narrativa que apresenta solidez, peculiaridade e unicidade”. Outro aspecto, segundo a pesquisadora, diz respeito a “narrar um incidente impressionante, cuja ação se arremessa com impetuosidade para a conclusão, o que gera uma tensão em sentido vertical, isto é, torna a narrativa mais profunda que extensa”.

O gênero textual diário caracteriza-se por registrar os fatos decorridos no cotidiano, podendo ser real ou fictício. Sua linguagem costuma ser mais espontânea, coloquial, havendo predominância no uso da primeira pessoa do singular. Pode vir a tornar-se um documento histórico, retratando fatos de determinada época que revelam a cultura e eventos de determinada sociedade.

Folheto de Cordel é uma produção literária popular de singular importância no Brasil, principalmente na Região Nordeste. Integra-se à arte popular como poema narrativo impresso em folhetos, contendo oito, doze ou dezesseis páginas, com capas artesanalmente preparadas em xilogravuras. Esta designação se deve ao fato de eles, de início, serem vendidos em feiras, dependurados em cordas ou cordéis.

O relato é um gênero que apresenta os mesmos elementos da narrativa: narrador, personagens, fato decorrido em lugar e tempo determinado. O tempo verbal utilizado é o pretérito, já que trata de evento passado. Há relatos publicados em jornais, revista, sites e até mesmo livros, pois se transformaram em documento histórico, servindo como fonte de pesquisa. Mas neles o caráter de ficcionalidade encontra-se ausente. O diário seria o relato ou registro dos acontecimentos vivenciados, a rigor, dia a dia.

CAPÍTULO IV

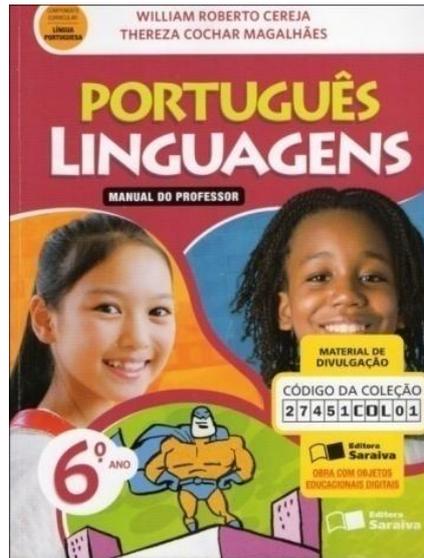
4. DESCRIÇÃO QUANTITATIVA DOS DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS ENCONTRADOS EM DOIS LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

A análise que se realizou nos dois livros didáticos escolhidos para esta pesquisa, volta-se inicialmente para os percentuais de textos literários e não literários que compõem a obra. Embasado em Cosson (2014a), segue-se a análise considerando-se os aspectos mencionados pelo teórico como fundamentais ao letramento literário: texto integral, abordagem ao autor e contexto de produção, ênfase nos aspectos literários nos encaminhamentos propostos pelos autores dos livros.

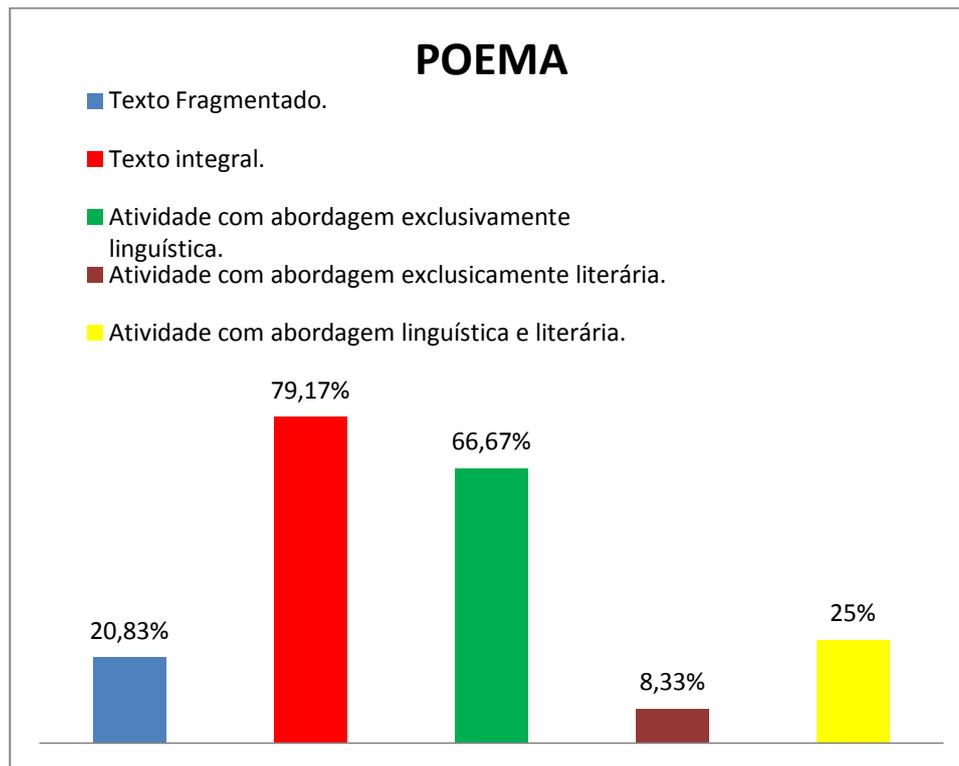
Dessa forma, buscou-se apresentar em gráfico os seguintes percentuais: a) textos integrais; b) textos fragmentados; c) atividade com abordagem exclusivamente linguística; d) atividade com abordagem exclusivamente literária; e) atividade com abordagem linguística e literária. Buscou-se verificar ainda a abordagem ao autor e contexto de produção, contudo, sendo apresentados no momento que seguiu à análise de cada gênero.

4.1 Livro didático *Português Linguagens*, 6º ano do Ensino Fundamental.

A primeira coleção tem por título *Português Linguagens* e é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, foi editado pela Saraiva e já se encontrava na 7ª edição, no ano de 2012. Segue-se a ilustração da capa:

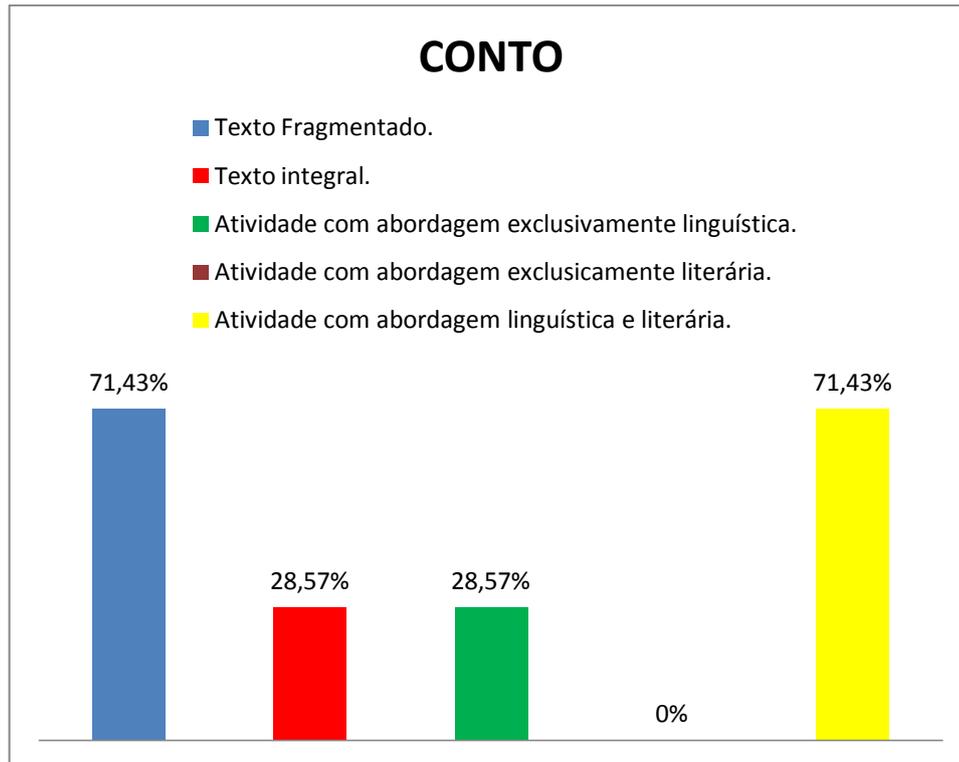


O livro contém 209 textos, distribuídos em quatro unidades, cada uma com três capítulos. Cada capítulo é composto por um texto principal, seguido das seções: estudo do texto, tipologia e produção textual, estudos da língua. Ao término de cada unidade, o livro traz sugestão de um projeto a ser vivenciado pela turma. São apresentados diferentes gêneros textuais: contos, crônicas, relato, diário, poemas, anúncio publicitário, tirinhas, textos informativos, cartazes, piadas, cartum, texto jornalístico e fábulas, parte dos textos compilados integralmente, contudo, outra parte dos textos, encontra-se fragmentada. Dentre os 209 textos dispostos na obra, 41 são literários, o que representa 19,62%, e 168 textos não são literários, representando 80,38% do total geral. É possível perceber a presença majoritária de textos não literários. Visualizando os números, temos uma diferença de 60,76% desfavorável aos textos literários, os quais se encontram assim distribuídos: poema, conto, fábula, crônica, relato e diário. A seguir, apresentamos a disposição dos textos e atividades encontradas na obra.



Os poemas representam 11,48% do total geral dos textos encontrados na obra. Destes, 8,33% são letras de canções. Com relação ao gênero analisado é possível perceber que a grande maioria encontra-se posto na íntegra, havendo um pequeno percentual de textos fragmentados, sendo que, do ponto de vista do letramento literário (COSSON, 2014a), o ideal é que todos os textos sejam apresentados de forma integral.

Com relação às atividades vinculadas aos poemas, diante dos números postos no gráfico, evidencia-se que não há priorização da abordagem literária tendo em vista que apenas dois textos, do total de vinte e quatro, apresentam atividades cujas questões propostas são de abordagem exclusivamente literária, o que no gráfico corresponde a 8,33% enquanto que as atividades que apresentam questões com abordagens exclusivamente linguísticas correspondem a 66,67%. Há ainda textos cujas atividades, simultaneamente, apresentam questões linguísticas e literárias correspondendo a 25%, todavia, ainda assim, com predominância do aspecto linguístico. Dentre os vinte e quatro poemas encontrados na obra apenas um, o que representa 4,17%, faz uma breve abordagem sobre o autor e o contexto de produção.

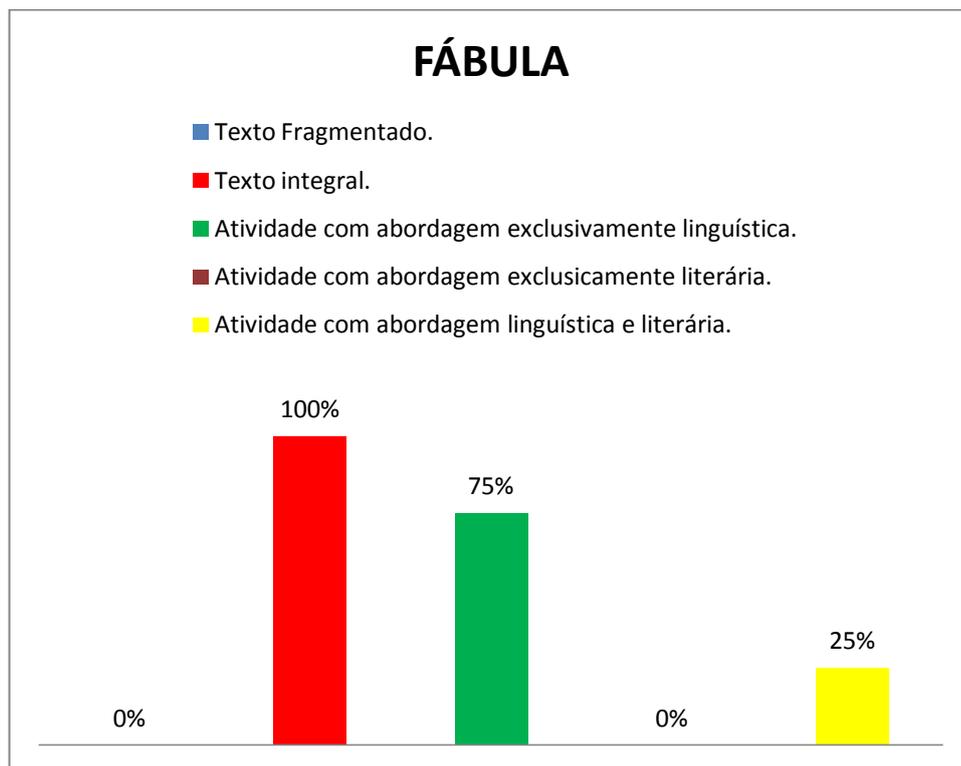


Os contos representam 3,34% do total geral dos textos encontrados na obra. Há um número expressivo de textos fragmentados 71,43%, os quais concorrem com 28,57% dos textos postos integralmente. Quanto às atividades propostas, observamos que em nenhum caso faz-se abordagem exclusiva às questões literárias, havendo a presença marcante de atividades que lançam mão do texto para trabalhar questões linguísticas concomitantes as literárias, 71,43%. Quanto às atividades exclusivamente linguísticas, o percentual observado é de 28,57%.

O percentual de atividades que abordam o autor do texto e o contexto de produção é de apenas 28,57%. As que abordam apenas o autor correspondem a 14,29%, sendo a parcela maior daquelas que não fazem nenhuma referência a esses aspectos, 57,14%.

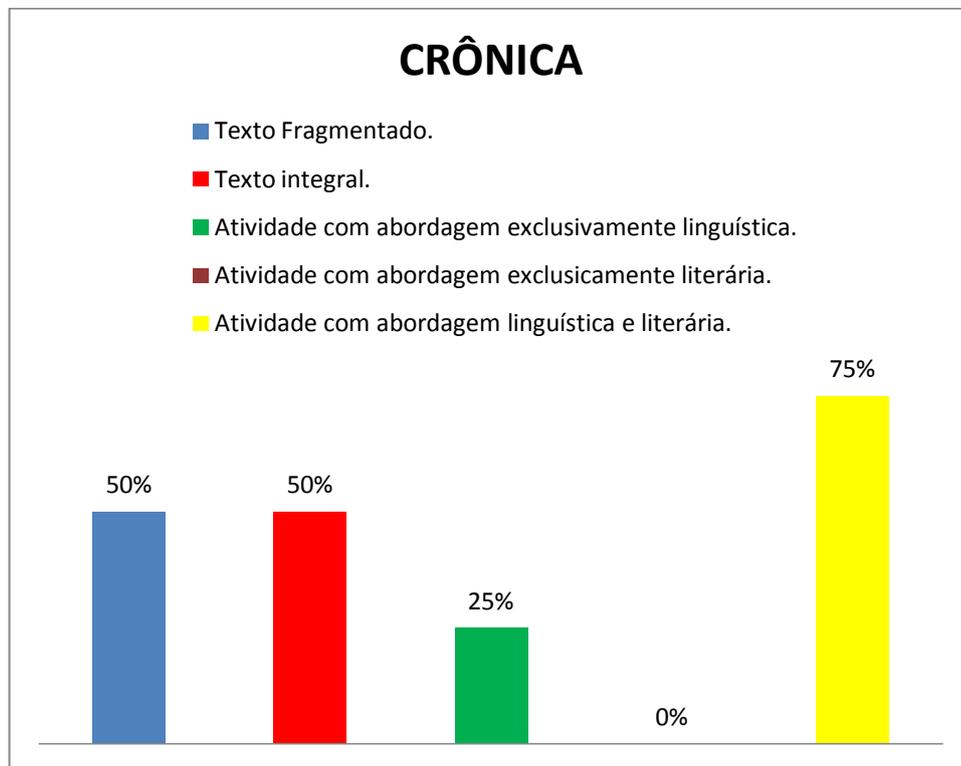
No conto, percebe-se que o trato proposto pelo livro didático prejudica o letramento literário, sendo possível apontar algumas fragilidades das quais, a mais acentuada é o elevado número de textos fragmentados. Atividades referentes às questões literárias acabam por utilizar o texto também para o ensino do funcionamento da língua, apesar de apresentar equilíbrio na quantidade das questões destinadas as duas abordagens.

Fato interessante a ser mencionado é que dentre os contos encontrados no livro didático, tem-se o conto de fadas. Leitura que ainda exerce um fascínio sobre os alunos do 6º ano. O conto de fadas pode ou não ter a presença de fadas, ser considerado encantado. Voltado ao mundo da fantasia, suas personagens são “reis, rainhas, príncipes, princesas, gigantes, anões, bruxas”, dentre tantos outros personagens mágicos com capacidades e feitos sobrenaturais, os quais são aceitos pela moral ingênua. O enredo centra-se em uma problemática cujo desfecho promove a “auto-realização existencial” do herói, quer por encontro com uma princesa, ou realização de um feito fantástico (COELHO, 1987, p. 13).

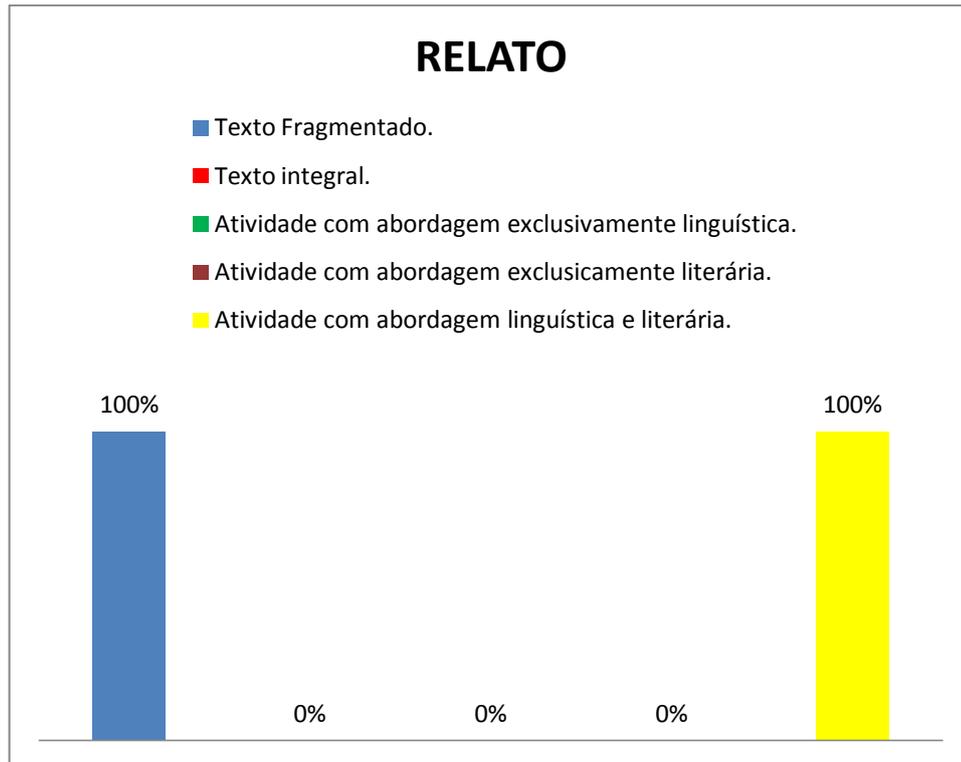


As fábulas representam 1,91% do total geral dos textos encontrados na obra. Apresenta um ponto muito oportuno ao letramento literário que é o fato de 100% dos textos estarem postos de forma integral, certamente em decorrência de serem textos curtos. Este é o fator mais positivo, contudo, desperdiçado pelas atividades propostas, assim, os pontos negativos acabam por superar os positivos. Os textos, embora integrais, não estão acompanhados de atividades exclusivamente literárias, sobrepondo-se o aspecto linguístico. Das atividades encontradas, 75% trazem questões de ordem linguística e 25% abordam além do linguístico, o literário. É

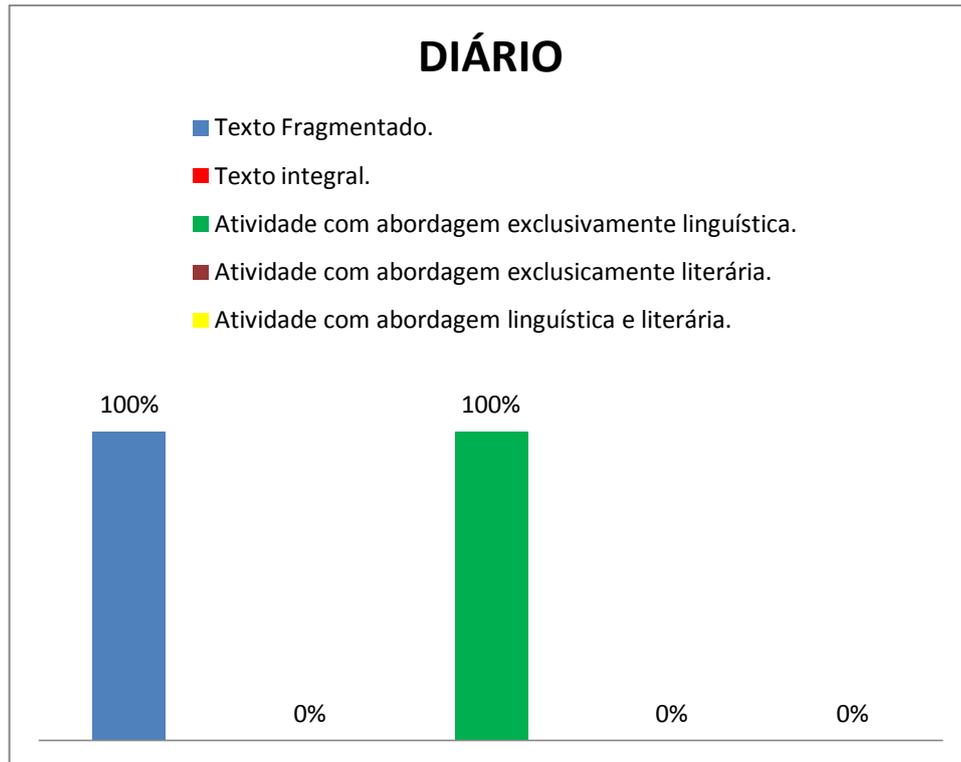
possível destacar que 50% das narrativas mencionam o autor, levando em consideração que dentre os quatro textos analisados, dois são da mesma autoria. Os outros 50% não fazem nenhuma abordagem acerca do autor ou contexto de produção.



O livro didático analisado destinou à crônica, dentre os gêneros textuais literários, o percentual de 1,91%. Das quatro crônicas eleitas, 50% estão fragmentadas e os outros 50% foram contempladas integralmente. Quanto às atividades propostas, ressaltam-se as questões linguísticas. Há 75% de atividades que contemplam aspectos linguísticos e literários, contudo, sobrepondo-se o primeiro em detrimento do segundo. Em 25% das atividades há menção exclusiva aos aspectos linguísticos. Importante frisar a ausência total de proposta que priorize apenas questões voltadas ao literário. Nenhum dos textos realiza qualquer abordagem sobre o autor ou contexto de produção. De modo geral, a análise revela que o trabalho com a crônica, assim como proposto, não se mostra relevante ao letramento literário.



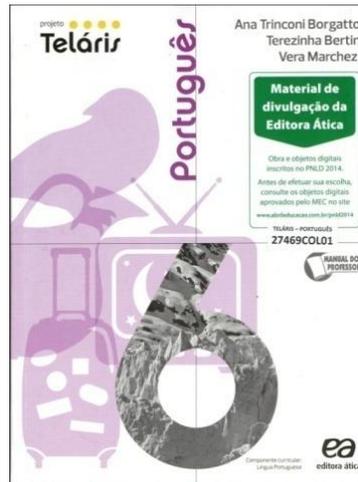
É possível encontrar o fragmento de um relato no livro didático, sendo um dos gêneros com menor representatividade 0,48%. Parte das questões postas na atividade que acompanha o texto recorre aos aspectos linguísticos, enquanto outra parte das questões realiza uma abordagem literária. O livro didático menciona o contexto histórico e a biografia da autora de forma muito provocativa o que certamente contribui para despertar o interesse pela obra, sendo momento oportuno à leitura se a escola dispuser de exemplares no acervo da biblioteca escolar.



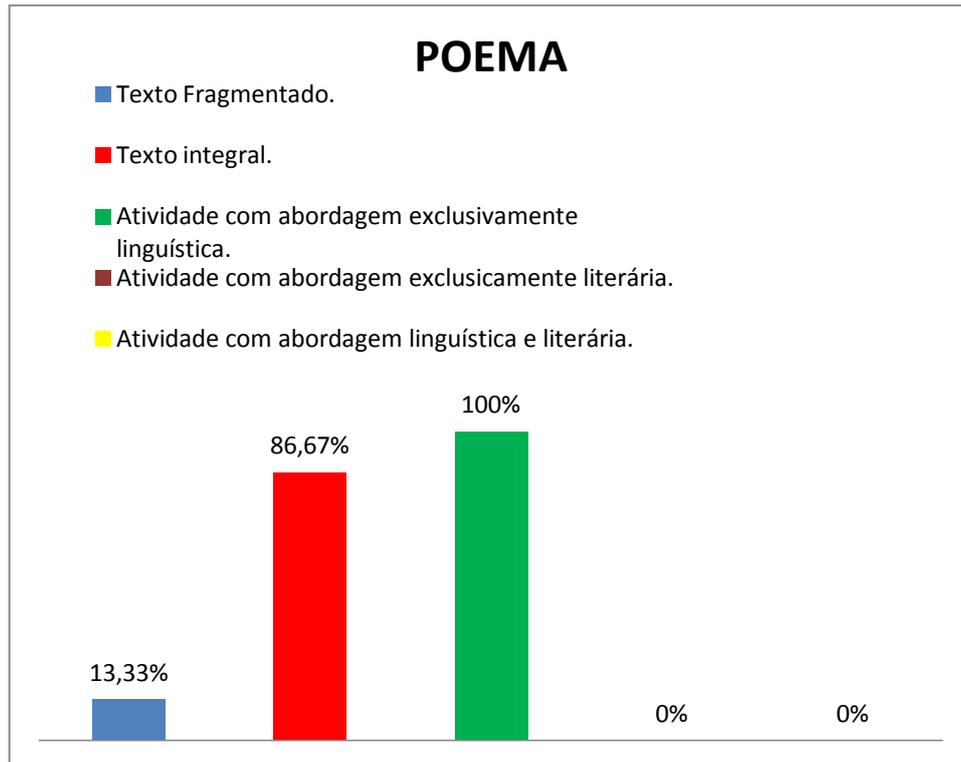
O gênero diário também está presente no livro didático em percentual pequeno, apenas 0,48% correspondendo apenas a um texto que se apresenta de forma fragmentada. O texto foi posto como pretexto para trabalhar questões relacionadas à estrutura da língua, ou seja, aspectos linguísticos. Não há qualquer menção ao autor ou contexto histórico da obra.

4.2 Livro didático *Projeto Teláris*, 6º ano do Ensino Fundamental.

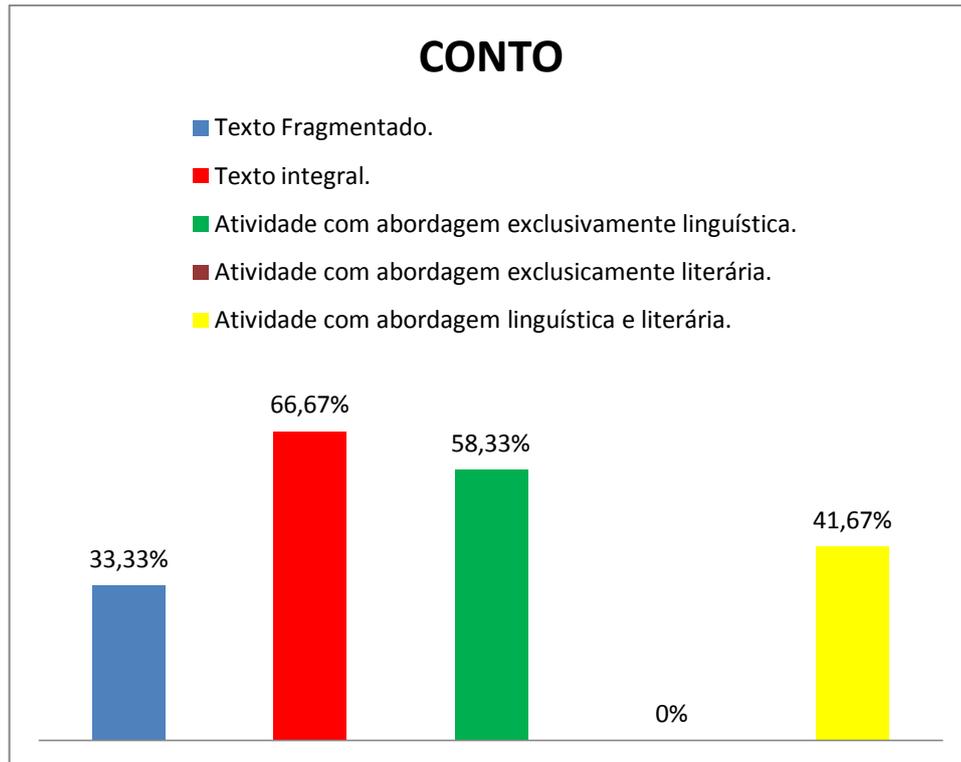
A segunda coleção tomada para análise é de autoria de Ana Triconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, tendo por título *Projeto Teláris* editado pela Ática. No ano de 2012 estava em sua 1ª edição. Apresenta um número menor de textos, em relação ao primeiro livro analisado. Segue-se a visualização da capa.



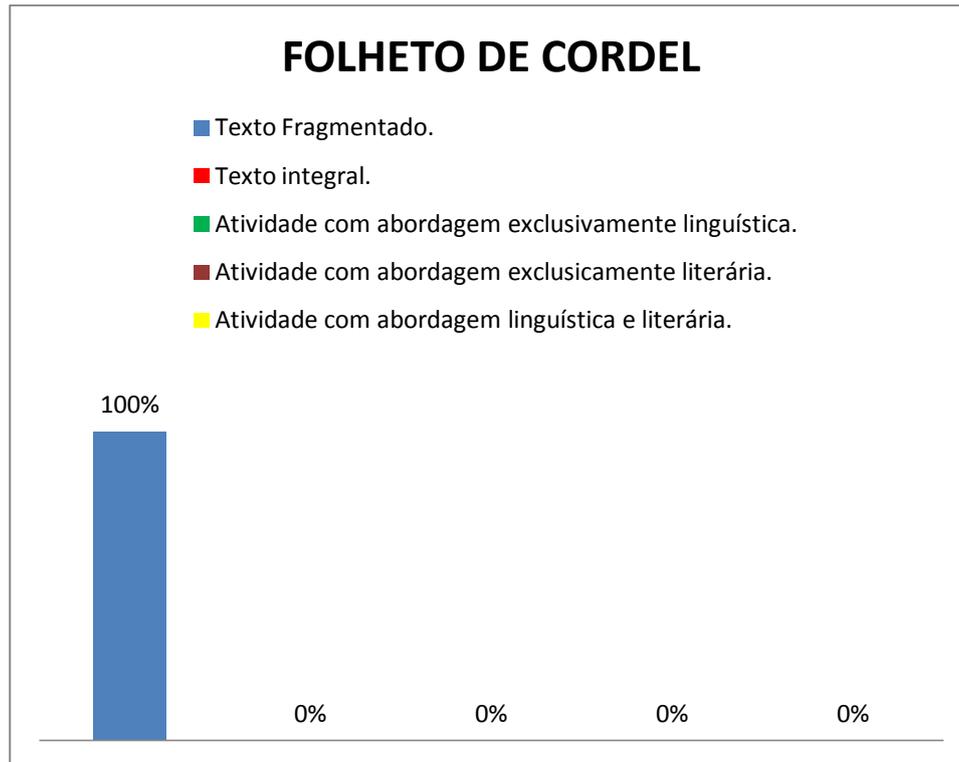
O livro contém 119 textos, distribuídos em sete capítulos. Cada capítulo é iniciado por um texto principal seguido das seguintes propostas: estudo textual, prática de oralidade, estudo da tipologia e produção textual, estudo da língua. O texto principal, introdutório dos capítulos, traz uma pequena biografia dos autores e apresenta a obra de onde o texto foi compilado. Ao longo do livro didático é possível encontrar os gêneros textuais: tirinhas, anúncio, poema, crônica, conto, folheto de cordel, HQ, assim como na primeira coleção, parte dos textos foram compilados integralmente e outra parte encontra-se fragmentada. Dentre os 119 textos dispostos, 32 são literários, representando 26,89% e 87 textos não literários, representando 73,11%. A segunda coleção analisada também confere aos textos não literários presença majoritária, os números apontam a diferença de 46,22%. Na obra em análise também é possível verificar uma predileção pelo poema. Os textos literários encontram-se assim postos:



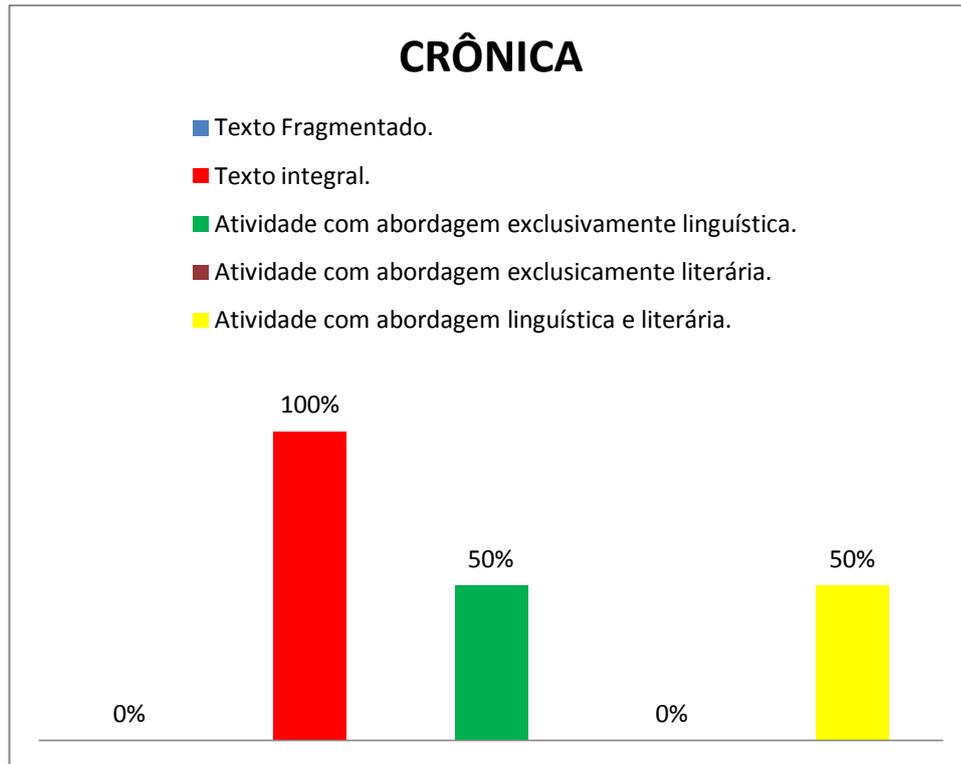
Os poemas representam 12,60% do total geral dos textos encontrados. Destes 53,33% são letras de canção. Há um percentual positivo, se comparado a outros gêneros, quanto aos textos postos integralmente 86,67%, sendo o número dos fragmentados bem inferior, apenas dois poemas em um montante de quinze, correspondendo a 13,33%. Tratando-se das atividades propostas surpreende a percepção de que, embora o gênero em si já evoque a reflexão literária, 100% delas são questões linguísticas. Essa proposta contraria totalmente a realização adequada a um trabalho pedagógico que objetive o letramento literário.



Os contos representam 10,08% do total geral dos textos. Destes 66,67% foram postos na íntegra e 33,33% fragmentados. Um fator negativo diz respeito à ausência total de atividades com abordagem exclusivamente literária, havendo 58,33% de ordem exclusivamente linguística e 41,67% onde são abordadas questões linguísticas e literárias. Do total de doze contos, nenhuma das atividades propostas aborda concomitante o autor e contexto de produção, apenas 41,67% resgata a biografia do autor e apresenta a obra de onde o texto foi compilado. Entre os doze contos há um escrito em versos.



Os folhetos de cordéis representam 2,52% do total geral dos textos. Todos os cordéis trazidos no livro didático estão fragmentados. As atividades propostas se voltam exclusivamente para a leitura, como se fora uma proposta de leitura deleite. Fato visto com certa estranheza, pois, trata-se de um texto que agrega características muito peculiares oferecendo ricas oportunidades para inferências literárias, sendo de certo modo desapontador constatar a ausência total de atividades que direcionem nesse sentido. Na realidade a presença do cordel no livro didático, como posto, não é significativa. Não há abordagem sobre o autor ou contexto de produção.



As crônicas representam 1,68% do total geral dos textos. Fato positivo é que 100% dos textos estão postos na íntegra. Destes, 50% trazem atividades exclusivamente linguísticas e os outros 50% atividades linguísticas e literárias. Na crônica, assim como em outros gêneros anteriormente vistos, não há atividade de abordagem exclusivamente literária. Os percentuais também se dividem quanto à abordagem sobre o autor e contexto de produção 50%, enquanto que os outros 50% não trazem nenhuma abordagem desses aspectos.

CAPÍTULO V

5. SEMELHANÇAS E DIVERGÊNCIAS ENCONTRADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

Com relação às coleções tomadas para análise neste trabalho, a avaliação do Guia de livros didáticos - PNLD/2014, traz dados interessantes do ponto de vista da pesquisa, quando pontua que o livro didático *Português Linguagens* da editora Saraiva, apresenta como ponto fraco a “abordagem do texto literário”, enquanto no livro didático *Projeto Teláris* da editora Ática, um dos pontos fortes é a “diversidade de gêneros textuais” (BRASIL, 2013, p. 86 e 101).

Em uma análise prévia, constatou-se que em ambos os livros a presença do texto literário é inferior aos textos não literários. Uma questão crítica presente nos livros didáticos é a fragmentação, por privar o aluno da essência do texto. Outro fator relevante diz respeito à obra em si, nada mais encantador que o contato com o livro, o manuseio, a marcação do trecho mais significativo para o leitor, a ansiedade da retomada da leitura, os devaneios a cada cenário constituído. Embora o Ensino Fundamental seja ainda um espaço imaturo para as obras mais densas da literatura, há de se trabalhar com textos literários mais acessíveis, permitindo que o estudante conheça aspectos relevantes da vida do autor, identifique-se com o texto lido, perceba o quanto o texto tem de próprio, compare com outros textos e realize várias outras atividades.

Os livros didáticos encontram-se divididos em unidades, partindo primordialmente do texto, conforme prescrevem os PCNs (BRASIL, 1998a). Contudo, é possível identificar problemas que vão desde a prática fragmentada do texto ao seu uso utilitário no ensino da língua. No livro *Português Linguagens*, é possível perceber que nos gêneros poema e fábula os textos, em sua maioria, são colocados integralmente, contudo, nos gêneros considerados mais extensos como crônica e conto a fragmentação é prática recorrente. No livro *Projeto Teláris*, o fenômeno se repete com os gêneros poema, conto e crônica havendo fragmentação mais acentuada no folheto de cordel. Ressalta-se ainda que os gêneros literários trazidos nos dois livros didáticos não são os mesmos em sua totalidade. Há convergência nos poemas, contos e crônicas. As diferenças se observam nas fábulas, relato e diário, presentes apenas no livro didático *Português Linguagens*, enquanto que o livro didático *Projeto Teláris* traz o cordel.

A utilização dos textos para prática da língua é bem pontual nas duas coleções. Fato já mencionado nos PCNs (BRASIL,1998a, p. 27) o qual incita a necessidade de

[...] afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

As obras escolhidas contemplam pluralidade de gêneros textuais conforme sugerem os PCNs (BRASIL,1998a) com relação à diversidade. Nas duas coleções, o texto literário encontra-se presente em menor número que os textos não literários, sendo os percentuais desses últimos bastante elevados. No livro *Português Linguagens* a diferença, favorece os demais textos em detrimento, dos textos literários, que é de 60,76%, enquanto no *Projeto Teláris* chega a 46,22%. Os resultados são lamentáveis para a realidade da escola pública, uma vez que, como já fora dito, para grande parte dos estudantes o contato com o texto literário está condicionado ao livro didático, sendo de suma importância essa interação, pois, o texto literário ultrapassa a instrumentalização das práticas pedagógicas de leitura e escrita, contribuindo também para a formação cultural do indivíduo (COSSON, 2014).

O documento oficial recomenda, ainda, que, juntamente com a diversidade dos gêneros haja também diversidade na prática didática. Indica-se ao trato didático a heterogeneidade, desvinculada de um “roteiro cristalizado” onde a repetição ocorre independente do gênero (BRASIL, 1998a, p. 26). Decorre dessa prática que as abordagens tornam-se previsíveis, desprestigiando os contextos que interferirão na recepção e inferências que tornam o texto significativo e prazeroso ao estudante, além de lhe subestimar a inteligência e a versatilidade, próprias ao mundo cognitivo do ser humano, principalmente, na infância e na adolescência. Nas obras analisadas há um número expressivo de atividades que trazem repetidamente a mesma sequência: abordagem inicial literária, sendo que em menor número de questões, seguidas de abordagem linguística e produção textual.

Acresce-se aos aspectos até aqui discutidos, que ambos os livros analisados, apresentam, na sua maioria textos que estão afastados da realidade cultural da

região em que serão usados como material didático, contribuindo para causar um impacto negativo no leitor em formação.

Dos dados coletados para análise dos livros didáticos, infere-se, também, que as atividades propostas ainda se voltam de modo mais enfático para as questões linguísticas, mesmo os textos literários são usados com recorrência como pretexto para introdução de estudos gramaticais. A literatura e a formação do leitor literário são tratadas de forma secundária evidenciando-se uma preocupação com o ensino do funcionamento da língua quando este poderia ocorrer com maior facilidade a partir de sujeitos que lidam corriqueiramente com seu uso em textos literários de gêneros diversos.

A formação do leitor autônomo, que recorre à leitura de fruição, a qual possibilita o alargamento dos mais diversos saberes, deve ocorrer com textos desafiadores capazes de despertar o prazer pelo mundo das letras, além de discutir assuntos que se relacionem ao cotidiano do leitor. Nesse sentido, os livros didáticos carecem ainda de intervenções a serem observadas nos PCNs (BRASIL, 1998a) e sugeridas pelo Ministério da Educação, maior parceiro financeiro das editoras, com base em contribuições advindas de estudos e teorias que têm se dedicado ao tema e considerações daqueles que fazem uso do livro didático para efetuar seu trabalho docente, os professores.

Enquanto isso não sucede, é necessário buscar-se estratégias para o alcance da formação leitora dos estudantes. Nesse contexto, o professor é o agente essencial necessitando de formação adequada e aprimoramento constante para intervir em suas aulas direcionando seu trabalho para o letramento literário a partir do que lhe é disponível na escola pública, onde o livro didático é elemento primeiro, contudo, não único. Dentre as possibilidades é possível recorrer à biblioteca escolar, além das bibliotecas públicas, Secretarias de Educação, textos disponibilizados na internet e o próprio acervo pessoal.

A escola poderá em consenso com o professor também eleger uma obra literária contemporânea adequada à faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental, e realizar um trabalho significativo que não se restrinja ao preenchimento de uma ficha de leitura. É próprio lembrar que este é o momento de formar leitores, sendo as práticas vivenciadas no ambiente escolar capazes de fazer brotar a paixão ou o repúdio pela leitura e o texto literário. Uma prática como essa requer do professor planejamento. Espera-se dele a atenção necessária e o

tratamento didático adequado de modo a contribuir para apreciação do literário e a familiaridade com a estética dos textos, conhecimentos que dificilmente se adquirem em outro lugar, senão, na escola.

É pertinente mencionar que dificilmente algum livro didático corresponderá harmoniosamente e em totalidade aos requisitos elencados por todos os teóricos e professores, pois, é uma obra que permanecerá em constante construção. Também não cabe aos autores dos livros didáticos, exclusivamente, determinar as estratégias pedagógicas que deverão ser ministradas no trabalho com o texto, mas, sugerir. As sugestões propostas, por sua vez, deverão sofrer intervenções pertinentes do ponto de vista da formação do leitor literário. Contudo, isso só poderá se concretizar pela formação adequada do professor em dois níveis: formação inicial e continuada. Nesse sentido Rojo (2008, p. 30) aponta a necessidade de reorganização dessas formações partindo de “revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino” bem como, de projetos que garantam não apenas a continuidade da “formação em serviço” destinada aos “atuais professores de Língua Portuguesa”, mas, também, a qualidade.

A transposição da teoria à prática educativa é uma das propriedades mais complexas. A formação continuada, primordialmente aquela destinada aos professores em exercício com lacunas em sua formação inicial, deve promover um profundo diálogo entre o fazer pedagógico cotidiano e os estudos teóricos que subsidiam os documentos oficiais norteadores da educação nacional e demais níveis. É primordial que essa formação colabore para intervenção na aplicabilidade e uso dos materiais didáticos disponibilizados, dentre os quais os livros didáticos. Como também no desenvolvimento da habilidade de produção do professor para que possa criar seu próprio material com fins didáticos, em atendimento a objetivos próprios do cotidiano de sala de aula. Projetos, sequências didáticas e outros diferentes tipos de estratégias devem ser usados, independentemente das propostas contidas nos livros didáticos encaminhados pelo MEC. A sequência básica e expandida trabalhadas por Cosson (2014) objetivam, como já mencionado ao longo dessa discussão, a formação de leitores literários. A vivência dessas sequências, centralizadas no texto literário e com as adaptações necessárias as realidades de professores e estudantes, é um caminho que poderá conduzir a avanços significativos.

Partindo das considerações que foram suscitadas pela análise dos livros indicados pelo MEC, é que se realizaram as oficinas com as sequências propostas por COSSON (2014a), com a finalidade de melhorar a qualidade das intervenções pedagógicas no que se refere aos componentes de motivação, introdução, leitura e interpretação dos textos literários, como modo de corroborar com a formação prazerosa de leitores, alunos do 6º ano das séries finais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO VI

6. DAS OFICINAS

6.1 Descrição

Através do modelo de sequência básica sugerida por Cosson (2014a) que consiste em motivação, introdução, leitura, interpretação coletiva e interpretação individual, realizaram-se quatro oficinas em um período de um mês, vivenciadas uma vez por semana com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do Estado de Pernambuco. A turma escolhida tem um perfil semelhante às demais turmas da escola, estudantes da própria vila onde a escola se encontra localizada e estudantes advindos de comunidades rurais, sendo estes últimos em maioria.

Assim, decidiu-se realizar o trabalho partindo da seleção de textos dos livros didáticos analisados, levando em consideração se tratem de material pedagógico utilizado nas aulas de Língua Portuguesa, aos quais os estudantes têm manuseio livre, havendo ainda a possibilidade de levar para casa com data de devolução expandida, pois o recolhimento do livro didático só ocorre ao término do ano letivo, ou seja, é um livro que fica com o estudante por um ano inteiro.

As oficinas iniciaram-se pela aplicação de um questionário, o qual tinha por finalidade o conhecimento da realidade do estudante, se estes e seus familiares eram leitores, se suas famílias e a escola incentivavam à leitura. Através dele, depreendeu-se que os estudantes já internalizavam a valorização social da leitura, pois, quando perguntado se gostavam de ler, a grande maioria respondeu positivamente, todavia, isso não se confirmou ao longo da execução das oficinas. Dos trinta e cinco entrevistados, um afirmou que os pais não sabem ler; trinta e quatro afirmaram que os pais sabem ler; sendo que dentre esses trinta e quatro, um estudante afirma que só o pai sabe ler enquanto que a mãe não. Conjectura-se, a partir das rasuras evidentes, certo constrangimento em admitir que os pais não são alfabetizados o que leva a crer que o número de pais analfabetos seja superior ao declarado.

A realidade social dos estudantes envolvidos nas oficinas limita o acesso aos livros, sendo a biblioteca escolar o principal meio de acesso. Curiosamente, apesar de não haver projetos de leitura desenvolvidos especificamente pela biblioteca, a

maioria dos estudantes afirma que os livros que já leram foram tomados emprestados por iniciativa própria, enquanto que uma pequena parcela afirma que os títulos lidos foram por indicação da professora.

Veja-se então, as oficinas ministradas.

6.1.1 Primeira oficina

O gênero escolhido foi crônica. O texto, *Hora de dormir* de autoria de Fernando Sabino, copilado do livro didático Projeto Teláris, 6º ano, p. 195. Como se tratava do primeiro encontro achou-se por bem iniciar por uma dinâmica que promovesse a interação e descontraísse aos alunos, desfazendo o possível distanciamento diante de uma professora diferente. A dinâmica, que permitiu a participação de todos os estudantes, consistiu basicamente em levar formas diversas recortadas em um saquinho as quais foram sendo retiradas pelos participantes. Depois que todos estavam com sua metade da forma em mãos, foi estabelecido uns minutos para que procurassem entre si a outra metade que faltava. Cada dupla que conseguisse juntar as partes era premiada. Foi uma atividade muito envolvente em que todos participaram com entusiasmo e motivação.

Em seguida passou-se ao início propriamente dito da oficina. Como a crônica relata um episódio de conflito entre pai e filho, devido ao garoto estar assistindo TV até tarde da noite, usou-se para a motivação logomarcas das principais emissoras de TV. Em seguida, as logomarcas foram pregadas na lousa indagando aos estudantes se eles identificavam o que elas representavam. De imediato houve a identificação. Junto às logomarcas, foram anotados os programas que os estudantes e os familiares costumam assistir. Logo após foi realizada uma enquete com as seguintes questões: quem costuma brincar mais que assistir TV? Quem costuma assistir mais que brincar? Quem já recebeu uma repreensão por estar vendo TV até tarde da noite?

Na introdução, considerou-se o resultado da enquete relatando-se que, como muitos deles, um garoto também foi repreendido por estar vendo TV até tarde da noite. Na continuidade indagou-se: quem vocês acham que poderia ter repreendido o garoto? Quais as razões, na opinião de vocês, foram apresentadas para justificar a repreensão? Após toda essa discussão, foi apresentado um breve histórico sobre

Fernando Sabino introduzindo a história que seria relatada com o texto que seguiria. Na oportunidade a imagem do livro original de onde foi copilado o texto, também foi apresentada.

Após a distribuição dos textos, propôs-se a leitura silenciosa individualizada seguida da leitura oral coletiva onde cada estudante que desejasse poderia ler parte do texto. Esse momento foi muito empolgante para eles, pois, grande parte da turma se candidatou à leitura. Após a leitura realizada, foi dado início a interpretação coletiva buscando suscitar questionamentos que levassem a percepção dos fatos relacionando-os com o cotidiano dos estudantes. Assim, procurou-se promover uma reflexão quanto à conduta a ser adotada diante dos pais e de pessoas de mais idade. Houve grande participação dos alunos.

Encerrado esse momento primeiro de interpretação, foi sugerido que eles escrevessem em um papel preparado especificamente para aquela oficina as considerações deles acerca do texto lido. Essa atividade proposta ocasionou estranheza entre os alunos, pois, esperavam um questionamento com perguntas a serem respondidas. Nesse momento, também, houve participação com entusiasmo. A partir desses papéis foi confeccionado um painel com a ajuda dos alunos. Em seguida, entregou-se um formulário para avaliação da oficina, a qual foi aprovada.

Após o término das atividades que envolviam o texto, foi sugerido aos alunos que manuseassem os livros, tomados da biblioteca escolar, que foram postos em exposição. Alguns deles foram tomados, a título de empréstimo, para leitura em casa a partir de livre escolha.

6.1.2 Segunda oficina

O gênero escolhido foi fábula. Nessa oficina optou-se por dois textos: *Os dois amiguinhos*, de Esopo e *A mosca e a formiguinha* da autoria de Monteiro Lobato, ambos disponíveis no livro didático Português Linguagens – 6º ano, p. 17 e p. 103.

A motivação consistiu em levar um saco contendo papéis com cores distintas escrito neles a moral das fábulas que seriam lidas. Foi solicitado que cada aluno retirasse um papel lendo em seguida o que havia escrito. Após a leitura foi indagado o que aquelas frases queriam dizer, permitindo que fossem levantadas hipóteses, as quais foram registradas na lousa. Em seguida mencionou-se que a única maneira de

saber quais hipóteses estariam certas e quais estariam erradas, seria a partir da leitura dos textos trazidos para a oficina do dia.

Após a apresentação de cada autor, os textos iam sendo distribuídos obedecendo à cor do papel inicial retirado pelos estudantes. Seguiu-se a leitura silenciosa individual, seguida da leitura oral individualizada. À medida que os textos foram sendo lidos oralmente, foi realizada a interpretação oral associando as reflexões propiciadas pelos textos à relação com a vida dos estudantes e sociedade. Esse momento foi rico, pois, as fábulas foram compartilhadas com o coletivo e todos tiveram oportunidade de conhecer e refletir sobre os dois textos, fazer inferências, opinar quanto ao seu próprio texto e ao do colega. A interpretação individual se deu com a entrega de papéis específicos para aquela oficina, que foram preenchidos pelos estudantes com suas reflexões acerca do texto que haviam escolhido. Esse momento foi recebido sem estranheza. A avaliação da oficina foi realizada evidenciando a aprovação do grupo. Nessa segunda oficina os estudantes também se mostraram motivados e participativos.

Ao término solicitou-se aqueles que tomaram livros emprestados na semana anterior que compartilhassem com os colegas suas opiniões e se indicaria o livro para quem ainda não leu. Houve a participação apenas de uma estudante. Em seguida foram recolhidos os livros e emprestados outros, dentre os que estavam expostos em sala de aula a partir da livre escolha. Alguns alunos não demonstraram interesse em tomar empréstimo, contudo, manusearam os livros e ficaram observando os colegas na escolha. A estes foi sugerido procurar, durante a semana, algum título na biblioteca escolar de seu interesse.

6.1.3 Terceira oficina

O gênero para a terceira oficina foi o conto. De autoria de Ziraldo, o texto *Os meninos morenos* está disponível no livro didático *Português Linguagens* – 6º ano, p. 132. O conto traz a história de um garoto e seu animalzinho de estimação, sendo esse fato bastante instigador para os alunos visto que todos eles possuem algum animal de estimação em suas casas.

A motivação consistiu em uma atividade lúdica em pares, onde um deles fazia mímica para que o outro adivinhasse qual seria o animal. À medida que os animais

iam sendo descobertos, foram pregadas na lousa imagens. A partir delas começamos a interrogar se os alunos possuíam algum animal de estimação e se coincidia com os que foram apresentados na lousa. Em seguida as vantagens e desvantagens de se ter um animal em casa e se algum deles já havia passado pela perda de seu animal ocasionada pela morte.

Após esse momento, realizou-se o convite aos estudantes para conhecer uma história escrita por Ziraldo, apresentando breve histórico sobre o autor, a abordagem principal do texto a ser lido, mostrou-se ainda o livro original de onde foi compilado o texto, para o livro didático. Em seguida se entregou os textos e propôs-se a leitura individual silenciosa e oral pelos estudantes que foram se prontificando a participar. A leitura oral foi um momento de disputa entre os estudantes, pois a grande maioria desejou realizar a oralização do texto.

Encerrada a leitura houve a interpretação coletiva que contou com a participação da grande maioria da sala. Discutiu-se o texto relacionando-o ao cotidiano. Após esse momento, ocorreu a interpretação individual consistindo no registro das considerações acerca do texto e o que foi debatido em sala. Seguiu-se a avaliação da oficina que mais uma vez em sua maioria foi avaliada positivamente.

Encerrando a oficina, convidou-se os estudantes a compartilhar a leitura realizada do livro tomado por empréstimo na aula anterior. Dessa vez, houve duas participações que além de relatar a história, recomendou sua leitura aos demais colegas. Em seguida os livros emprestados na semana anterior foram recolhidos e realizados novos empréstimos, a partir das escolhas feitas dentre os livros expostos. Um dos estudantes que não havia gostado dos títulos oferecidos na semana anterior relatou ter pegado emprestado um livro do acervo da biblioteca escolar.

6.1.4 Quarta oficina

O gênero da quarta oficina foi poema. Houve a prática de leitura com uma quantidade maior de textos contemplando os dois livros didáticos, assim foram trabalhados cinco poemas. Do livro didático *Português Linguagens – 6º ano*, foram escolhidos os poemas *Infância 2*, de Lalau e Laurabeatriz, p. 229, *Um passariinho*, de Carlos Rodrigues Brandão, p. 166 e *Estação café*, de Sérgio Capparelli, p. 118.

Foram levados em pedaços de papel coloridos os títulos dos poemas e solicitado aos estudantes que cada um tomasse um papel e fizesse a leitura silenciosa. Após a leitura perguntou-se se eles sabiam do que se tratava chegando a conclusão, após discussão, que eram títulos de possíveis textos. Os textos foram distribuídos conforme a cor do papel pegado anteriormente e que serviu para identificação dos grupos formados.

Os autores foram apresentados com um breve histórico, bem como, os livros de onde os textos foram compilados para os livros didáticos. Propôs-se a leitura individualizada e silenciosa seguida da leitura oral realizada por voluntários, um por grupo. Os cinco poemas, após a leitura, foram discutidos coletivamente havendo possibilidade de contribuição com considerações nos demais poemas, além do escolhido pelo estudante. No final de todo esse processo foi sugerido que relatassem o que acharam dos textos dos demais grupos, se haviam gostado mais que o seu e quais as razões para isso.

A interpretação individual foi seguida com o registro das considerações sobre o texto lido, havendo possibilidade de mencionar outro poema que tivessem gostado, dentre os que foram levados para realização da oficina. O painel com as avaliações individualizadas foi montado com a ajuda dos estudantes. Seguiu-se a avaliação do trabalho cujo resultado foi favorável. Após o término da oficina, houve o momento de compartilhar as leituras realizadas durante a semana, seguido do recolhimento dos livros emprestados e despedida da turma.

6.2 Análises das oficinas e resultados

Tomando-se a proposta de letramento literário de Cosson (2014a), buscou-se adequá-la à realidade da escola pública utilizando-se do livro didático para selecionar os textos com os quais as oficinas foram desenvolvidas. Como já anteriormente mencionado, a opção pelo livro didático justifica-se pelo fato de seu fácil acesso aos estudantes e professores.

Ao longo das análises realizadas, concernentes aos textos presentes nos livros didáticos, foi possível confirmar a existência de muitas fragilidades no que tange à formação do leitor literário, todavia, se comparados a exemplares de décadas passadas, se evidenciará mudanças significativas no que diz respeito a

utilização de textos, certamente em decorrência de pesquisas que culminaram em teorias posteriormente adotadas pelos segmentos educacionais.

Das diversas teorias emergentes do interior das academias surgem os PCNs (BRASIL,1998a) como um documento oficial que traz uma proposta norteadora do Ministério da Educação que busca “parametrizar referências nacionais para as práticas educativas” (ROJO, 2008, p. 28), contudo, assegurando as particularidades regionais tão latentes em um país com uma extensão territorial como o Brasil. O documento oficial centra-se na construção da cidadania, processo que se desenvolve, sobretudo, no ambiente escolar.

É a partir da consideração do que prescrevem os PCNs (BRASIL,1998a), já que se constituem em subsídio para análise dos próprios livros didáticos e outros materiais, que dentre as evoluções observadas encontra-se a centralidade do texto que passa a ser requisito primeiro no ensino da língua e objeto principal dessa análise.

De modo geral, essa recomendação tem sido observada quando se constata que cada unidade dos livros didáticos tomados para análise é introduzida por um texto principal seguido de outros distribuídos ao longo da unidade. Assim, nos dois exemplares analisados há uma quantidade expressiva de textos contemplando um número diversificado de gêneros, sendo possível encontrar textos literários e não literários, porém, os últimos em quantidade superior. Ao mesmo tempo em que a presença diversificada e numérica de textos mostra um avanço, há muito a se acrescentar no que se refere à quantidade inferior de textos literários.

A partir da década de 80 dentre as críticas elencadas quanto ao ensino tradicional encontrava-se “o uso do texto [...] como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais” (BRASIL, 1998b, p. 18) prática que se perpetua nos livros didáticos analisados. A valorização excessiva dos aspectos estruturais e funcionais da língua evidencia-se quando da distribuição das questões relativas aos textos propostos para leitura. Quando a abordagem não é totalmente voltada às questões linguísticas, estas ainda se apresentam em maioria.

Essa postura é observável, também, com relação ao texto literário o que os PCNs (BRASIL, 1998b) apontam ser um equívoco, pois, a recomendação se dá no sentido de evidenciar as singularidades do texto literário, o uso particular da linguagem, conforme menciona:

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não naquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998b, p. 27)

Outros fatores que depõem contra os livros didáticos analisados são a prática fragmentada dos textos e a ausência da abordagem do autor e contexto de produção. Não há como não prejudicar a construção de significações lendo parte de um todo e omitindo aspectos outros relevantes à percepção, elaboração e construção de inferências. Saber a história do autor, a medida do possível apresentar-lhe a imagem, contribui para significar a leitura e o próprio processo de construção de sentidos.

De modo geral percebe-se que ao texto literário é dispensado o mesmo tratamento aos textos não literários onde as questões voltadas ao estudo da língua configuram-se preponderantes. Tome-se, por exemplo, os poemas onde no primeiro livro didático analisado, dos vinte e quatro textos apenas dois tem abordagem com questões exclusivamente literárias e no segundo livro todas as questões estão voltadas para os aspectos linguísticos, tornando pertinente o questionamento da configuração dessas atividades.

O modo de abordagem dos poemas, em particular, com preponderância ao funcionamento da língua, evidencia uma concepção de leitura em seu aspecto apenas cognitivo o que desprestigia e limita a experiência literária. Um encaminhamento possível, porém não identificável nos livros analisados, diz respeito aos aspectos lúdicos tão pertinentes a faixa etária dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Há de se pensar quanto à concepção subjacente dos autores dos livros didáticos com relação ao papel desse instrumento pedagógico na formação de leitores literários.

A concepção de leitura enquanto processo de interação onde para construção de sentidos são evocados, dentre outros aspectos, experiências prévias do leitor, deve se fazer evidente no cotidiano dos eventos de leitura. No âmbito escolar, na perspectiva da formação do leitor literário, as interlocuções viabilizadas pelos professores se fazem indispensáveis, de forma singular ao poema. Nesse sentido, Paes (1996, p. 27) menciona:

O objetivo fundamental da poesia é o de: “mostrar a perene novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida.

Sendo assim, causa estranheza que aspectos tão relevantes não sejam considerados, ao mesmo tempo em que justifica o título de um dos trabalhos de Rangel (2007, p. 127) quando menciona a dificuldade da teoria do letramento literário em harmonizar-se com o livro didático de Língua Portuguesa, definindo como “os amores difíceis”, certamente pela evidencia da ausência de compromisso com a formação do leitor literário.

A aplicação do questionário que precedeu a realização das oficinas, cujo um dos intentos era verificar se os alunos já eram leitores, se mostrou um instrumento pouco eficaz. Apesar de todos os estudantes entrevistados afirmarem seu gosto pela leitura, foi possível verificar ao longo da realização das oficinas um quantitativo significativo que não correspondiam à afirmativa. Verificou-se também, que dentre eles havia, inclusive, alunos ainda não alfabetizados. Estes se mantiveram distantes durante a realização das atividades propostas.

A realização das oficinas no modelo proposto por Cosson (2014a), com as adequações realizadas, mostrou-se uma estratégia com resultados positivos na motivação à leitura dos textos literários propostos em cada oficina. A maioria respondeu positivamente e com empolgação, não havendo resistência na realização de todas as etapas da Sequência Básica.

No que se refere ao intento de encaminhar os estudantes à leitura de obras literárias, buscou-se resgatar o “cantinho da leitura” bastante familiar aos alunos advindos das séries iniciais do Ensino Fundamental, contudo, sem prosseguimento a partir do 6º ano. Trata-se de um espaço, na sala de aula, destinado a exposição de livros, estratégia que objetiva tornar o ambiente propício à intimidade com os livros e o despertar pelo gosto da leitura.

Nesse sentido, a realização das oficinas mostrou-se com resultados positivos, pois, dentre os quarenta e três alunos matriculados na turma 24 deles, ou seja, 55,80% tomaram emprestados para leitura os livros que foram expostos. Esse número seria superior se por ocasião do cálculo fossem considerado aqueles alunos ainda não alfabetizados.

Os resultados das oficinas de letramento literário com a turma do 6º ano evidenciam que, apesar das inúmeras dificuldades para formação do leitor literário, dentre as quais o modo de abordagem dos livros didáticos, é possível desenvolver atividades que corroborem para o intento pretendido. Nesse sentido, o mais importante são os encaminhamentos que o professor pode propor a partir do próprio livro didático. É necessário tomar ciência de que, apesar do livro didático mostrar-se muitas vezes aquém do desejado, pode ainda ser um meio pelo qual a formação do leitor poderá se efetivar.

A elaboração das oficinas, por sua vez, requer tempo na montagem do material e definição dos procedimentos a serem realizados. Inicialmente poderá representar um esforço grande, amenizado a partir da habilidade desenvolvida a cada elaboração realizada. Também não se faz necessário que para cada aula da disciplina de Língua Portuguesa haja uma oficina de letramento literário. O professor poderá, conforme sua realidade, propor a realização semanal, quinzenal ou ainda mensal. Vale salientar que as oficinas poderão ser usadas em mais de uma turma com as adaptações necessárias, podendo ser criado um banco de oficinas literárias com troca de experiências dos professores.

As oficinas literárias deverão encaminhar os estudantes à leitura de livros literários, pois não se pode esperar que o letramento literário e a formação de leitores decorram apenas das leituras postas nos livros didáticos. A escolha dos livros de literatura com os quais o professor pretenda trabalhar deverá considerar a adequação ao público alvo e a maturidade leitora destes, sendo pertinente que à medida que forem sendo verificadas evoluções sejam propostas leituras gradativamente mais densas em um processo que se estenderá as séries subsequentes do Ensino Fundamental. Desse modo, estará colaborando para que o estudante ao ingressar no Ensino Médio, corresponda às complexidades dos textos pertinentes a nova fase do ensino. Faz-se necessário, também, que em algum momento do Ensino Fundamental sejam vivenciadas as sequências expandidas de Cosson (20014a), pois colaborarão no processo de formação do leitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fundamentando-se nas teorias aqui analisadas, bem como, nas intervenções didáticas realizadas através das oficinas de letramento literário reitera-se alguns aspectos, já anteriormente mencionados, que, ao longo da execução deste trabalho foram sendo evidenciados com maior intensidade.

O primeiro deles diz respeito à questão da oferta da educação no país, em dado momento histórico, escassa e privilégio de poucos. Há de se ressaltar o avanço pela ampliação da oferta na educação básica que, se ainda não alcança a todos, atende a maioria. Hoje os problemas de aprendizagem centram-se, prioritariamente, na questão da qualidade do ensino.

Importante frisar o mérito das teorias subjacentes nas academias e por iniciativa de pesquisadores, pela contribuição as demandas sociais, em especial as que se voltam à educação. Nesse sentido, o letramento veio contribuir para a ampliação dos processos educativos considerando o estudante como um ser social, inserido em um universo no qual necessita interagir com proficiência fazendo uso da linguagem quer escrita, quer falada.

Torna-se, portanto, necessário que haja compreensão dessas teorias por parte dos profissionais da educação, sobretudo os professores, por atuarem mais diretamente junto aos estudantes podendo sua prática pedagógica contribuir em grande medida para o desenvolvimento cognitivo e intelectual que repercutirá nas interações sociais dos discentes. Sendo assim, conclui-se a necessidade de oferecer a esse profissional uma formação de qualidade o que implica em mudanças significativas nos cursos de formação inicial e continuada.

À prática docente no ensino fundamental, sugere-se o desenvolvimento de ações didáticas que favoreçam o letramento e a formação do leitor, tomando para isto textos que agreguem qualidade literária. Nesse sentido, a proposta do letramento literário de Cosson (2014a), mostrou-se um instrumento do qual se pode fazer uso com as adequações necessárias as realidades diversas das escolas públicas, com possibilidade de resultados positivos, assim como os que foram comprovados neste trabalho, a partir da utilização dos livros didáticos e do acervo da biblioteca escolar.

Nesse sentido a intervenção dos professores é de singular importância, pois, se os livros didáticos estão aquém da proposta do letramento literário, as intervenções docentes poderão, em grande medida, suprir as lacunas existentes propondo encaminhamentos que ressignifiquem e contribuam para que a leitura seja uma atividade que agregue conhecimento e prazer. Ao professor cumpre, como já mencionado no decorrer dos capítulos desse trabalho, o papel de mediador da leitura literária na escola, de promoção a aproximação com o canônico, de condução a experiências de leituras significativas, que contribuam para a formação do leitor literário. A sala de aula deve ser o local propício ao encontro com o texto literário.

Para tanto, a mudança de paradigma quanto as concepções acerca da leitura se mostra imperativa. Não é possível que uma prática que é dinâmica e de interação seja vista como estática e administrada de forma mecânica. É papel da escola formar leitores sendo esta certamente a razão pela qual o texto foi escolarizado, sendo assim, ratifica-se que é imprescindível que as práticas docentes evidenciem as construções de sentidos, as interações, os propósitos diversos da leitura que envolvem desde a necessidade de interação social ao deleite pessoal.

É oportuno lembrar que dificilmente algum livro didático corresponderá em sua totalidade a todas as expectativas de teóricos e professores. Contudo, há de se admitir mudanças significativas, como resultado de diversas teorias algumas das quais nortearam a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo um documento orientador da educação no país, bem como, das mudanças que veem-se processar nos livros didáticos.

Ainda sobre os livros didáticos, anteriormente avaliados é razoável mencionar sua acessibilidade, pois hoje dificilmente algum estudante não tem um exemplar em uso na escola ou em casa, quando decorrido o tempo de sua utilização escolar. Assim, fica à disposição dos estudantes, fato louvável, quando se observa no relato histórico sobre a educação no país, que houve tempo onde o acesso era escasso. E, embora não mais utilizado para o ensino na escola, os textos encontrados nos livros didáticos não perdem sua validade, sua literariedade, sua função em promover o encantamento.

Compreende-se que apropriar-se de conhecimentos teóricos contribui para desconstrução de concepções que necessitam ser revistas, considerando a velocidade das mudanças estabelecidas a partir do surgimento de teorias resultantes de pesquisas científicas. Os novos conhecimentos, no entanto,

necessitam ser transpostos para a prática docente a fim de contribuir no estabelecimento de ações que promovam experiências significativas no ambiente de sala de aula. Dentre essas experiências pode-se citar o encontro com a leitura literária que contribui para a formação do estudante perpassando os muros da escola, influenciando e estendendo-se as suas interações sociais. Daí o mérito deste trabalho que se realizou objetivando, também, contribuir não para a apresentação ou estabelecimento de um modelo eficiente na formação do leitor literário, mas, perscrutar as teorias vigentes aplicando-as a situações reais, apresentando resultados que poderão instigar outros pesquisadores e professores a comprovar por si mesmos em suas comunidades escolares.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W. GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução. Brasília, MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In.: DIONISIO, Angela P., MACHADO, Anna R., BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo. Parábola Editorial, 2010, p. 39-49.

BOTELHO, Amara Cristina B. Silva. **A poética, a poesia, o poema**: revendo e discutindo conceitos. In: Travessia. Olinda: FACHO. 1999-2009.

_____. **Aspectos teóricos do conto**. In: A província – o universal pelo regional. Crato/CE. 1999.

COELHO, N. N. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. 3 ed. São Paulo: Quíron, 1984. in: FARENCENA, Gessélda Somanvilla. Estudo da fábula: contexto, linguagem e representação. Santa Maria: UFSM, 2011. Disponível em: http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3639. Acesso em: 03.07.2015.

_____. **O conto de fadas**. São Paulo. Editora Ática, 1987.

COENGA, Rosemar. **Leitura e letramento literário: diálogos**. Cuiabá, MT: Carlini & Caniato, 2010.

CORRÊA, Hércules Tolêdo. Adolescentes leitores: eles ainda existem. In: PAIVA, Aparecida (Orgs). **Literatura e Letramento - espaços, suportes e interfaces, o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 51-74.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014a.

_____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: Rojo, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN'S**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras, 2000, p. 67-90.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo. Parábola, 2012.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 15-61

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo. Contexto, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo. Editora Ática, 1993.

_____. Leitores e leitura escolar nos estudos literários. In: SANTOS, Josalva Fabiana dos. OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (org.) **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 61-73.

_____. **Livro didático: um (quase) manual de usuário**. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar.1996. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935> - Acesso em: 31 de maio de 2013.

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

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3 ed. Campinas: Pontes, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2010.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo. Parábola Editorial, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ORLANDI, EniPulcinelli. O inteligível, o interpretável e o compreensível. Zilberman, Regina & SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Leitura Perspectivas interdisciplinares.** São Paulo. Editora Ática, 1988, p. 58-77.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças.** São Paulo. Editora Giordano, 1996.

PIETRI, Émerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente.** 2 ed. Rio de Janeiro. Ediouro, 2009.

RANGEL, Egon. Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva. BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucena, 2003. Introdução, p. 13-20.

_____. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia. (org.) **Literatura e letramento espaços, suportes e interfaces.** Belo Horizonte. Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 127-145.

RIOS, Guilherme. Usos e valores da leitura e da escrita em duas localidades urbanas socioeconomicamente diferenciadas. Magalhães, Isabel (org.). **Discursos e práticas de letramento.** Campinas. São Paulo. Mercado de Letras, 2012, p. 195-226.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** 1 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

_____. Modos de transposição dos PCNS às práticas e sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas. São Paulo. Mercado de Letras, 2008, p. 27-38.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Angélica. **Gêneros literários.** São Paulo. Editora Ática, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorias, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In.: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma**

nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 91-117

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida. MARTINS, Aracy. PAULINO, Graça. VERSIANI, Zélia. (org.) **Leitura e letramento espaços, suportes e interfaces**. Belo Horizonte. Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2007, p. 245-266.

_____. Literatura, escola e leitura. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos. OLIVEIRA, Luiz Eduardo. (org.) **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

_____. Leitura literárias e outras leituras. In: BATISTA, Antônio Augusto. GALVÃO Ana Maria de Oliveira. (org.). 3. Ed. **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2011, p. 75-93.

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFICINA 1

Como sugestão, apresentamos os roteiros das oficinas realizadas nessa pesquisa com os encaminhamentos detalhados que poderão nortear a construção de novas oficinas literárias por parte daqueles que ensejarem adotar a proposta de Cosson (2014a).

Gênero: **Crônica**

Texto: *Hora de dormir* (Fernando Sabino)

Projeto Teláris – 6º ano, pág. 195

Motivação

Procedimentos:

1. Levar logomarca das principais emissoras de TV, pregando-as na lousa;
2. Indagar aos estudantes se eles são capazes de identificar o que essas logomarcas representam;
3. Perguntar se eles costumam assistir aos programas daquelas emissoras e quais;
4. Anotar na lousa os nomes dos programas junto à logomarca da emissora que os exibem;
5. Realizar enquete com as seguintes questões:
 - Quem costuma brincar mais que assistir TV?
 - Quem costuma assistir mais que brincar?
 - Quem de vocês já recebeu uma reclamação da mãe ou outro adulto dizendo que estava na hora de dormir e pediu para desligar a TV?

A enquete deverá ser registrada na lousa indagando coletivamente e realizando a contagem dos braços erguidos. Os resultados obtidos deverão ser comentados.

6. Comentar que como uma parte deles (conforme o resultado da enquete), há um garoto que gosta muito de ver TV, tanto que quer ficar assistindo até tarde da noite. Numa dessas ocasiões um adulto o repreendeu por ficar até àquela hora dando razões para ele ir dormir. Indagar:

- Quem vocês acham que foi esse adulto?
- Quais razões você acha que o adulto apresentou para justificar sua reclamação?

Introdução – apresentação do autor e texto.

Procedimentos:

1. Existe um homem chamado Fernando Sabino que desde cedo gostava muito de escrever histórias. Aos 13 anos de idade (perguntar se algum estudante tem essa idade ou conhece alguém que a tenha) teve uma história publicada, e aos 18 anos (relacionar com um parente ou alguém conhecido) seu primeiro livro de contos. Exibir uma imagem do autor.
2. A história que veremos agora foi contada por Fernando Sabino e foi retirada do livro *Crônicas I*, da série *Para gosta de Ler* da Editora Ática. Exibir a imagem do livro.

Leitura

Procedimentos:

1. Como se trata de um texto curto a leitura será realizada durante a aula. Inicialmente de forma individual e logo após, realizada oral e conjuntamente com os estudantes evocando-os a ler, cada um, um parágrafo.
2. Não havendo adesão a proposta inicial, a leitura oral será feita pela professora devendo ser acompanhada pelos estudantes.

Interpretação Coletiva

Procedimentos:

1. Propor inferências buscando relacionar com o cotidiano do estudante.
 - O que vocês acharam da conversa entre o garoto e seu pai?
 - Vocês concordam com o modo que o garoto responde ao pai? Por quê?
 - Como é na casa de vocês?

- Em quê o modo malcriado do garoto resultou?
- É certo seu pai precisar lhe bater para que você o trate com respeito?
- O que pode acontecer com quem fica vendo TV até tarde da noite?

Sugestões:

- Acorda sem disposição para vir à escola e estudar.
 - Pode ver programas inadequados para sua idade.
-
- Qual seria, então, a forma adequada de vermos TV? Quantas horas por dia? Todos os programas? Discutir coletivamente esses questionamentos.

Interpretação Individual

Procedimentos:

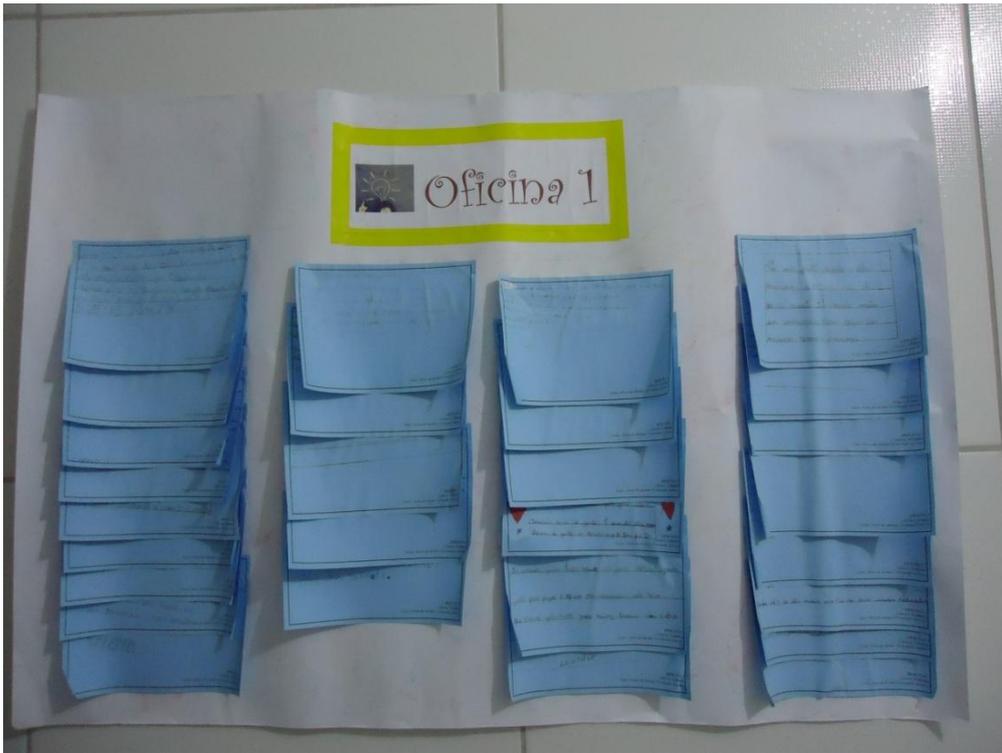
1. Após realizar a interpretação coletiva de forma oral, distribuir papéis previamente preparados solicitando aos estudantes que registrem suas considerações e entendimentos acerca do texto lido.
2. Confeccionar um painel contendo o texto e as considerações realizadas pelos estudantes. Esse painel deverá ficar exposto na sala de aula.

Direcionamento para leitura de obras completas

Procedimentos:

1. Exposição das obras selecionadas da biblioteca escolar, permitindo ao estudante o manuseio e livre escolha de uma obra para leitura.
2. Anotação dos livros tomados para empréstimo.

Painel oficina 1



APÊNDICE B – OFICINA 2

Gênero: **Fábula**

Texto 1: *Os dois amiguinhos* (Esopo)

Português Linguagens - 6º ano, pág. 17

Texto 2: *A mosca e a formiguinha* (Monteiro Lobato)

Português Linguagens - 6º ano, pág. 103

Motivação

Procedimentos:

1. Trazer papéis com cores distintas contendo a moral das fábulas que serão lidas, permitindo ao estudante livre escolha.
2. Após a leitura individual, indagar aos estudantes o que aquelas frases querem dizer, permitindo que eles apontem hipóteses.
3. As hipóteses elencadas deverão ser registradas na lousa.
4. Dizer aos estudantes que, diante das hipóteses elencadas, a única maneira de sabermos quais estão certas e quais estão erradas, é realizar a leitura de dois textos trazidos para a oficina.

Introdução – apresentação dos autores e dos textos.

Procedimentos:

1. O primeiro texto trazido hoje para leitura foi escrito por um homem chamado Esopo. Ele viveu há muito tempo antes de nós, antes mesmo de Jesus Cristo, no continente Europeu. Esse continente é onde fica o time que Neymar joga atualmente. Algum de vocês sabe o nome do time e qual o país onde está localizado? Esopo foi escravo libertado por seu último senhor. Ele tinha habilidade com as palavras e escreveu muitas fábulas, sendo um dos principais escritores desse tipo de texto. Exibir a imagem do autor.

2. Quem pegou o papel na cor verde, lerá um texto de autoria de Esopo com o título Os dois amiguinhos. Esse texto foi retirado do livro *Fábulas de Esopo* da editora Companhia das Letrinhas.
3. Quem de vocês já assistiu ou ouviu falar no Sítio do Pica Pau Amarelo? O segundo texto da aula de hoje tem como autor a mesma pessoa que escreveu as histórias do *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Alguém sabe o nome? Monteiro Lobato era brasileiro, nascido no estado de São Paulo. Ele escreveu muitos livros, tendo se destacado com um dos primeiros autores a escrever livros para crianças. Exibir a imagem do autor.
4. Quem pegou o papel na cor verde, lerá um texto de autoria de Monteiro Lobato. Esse texto foi retirado do livro *Fábulas e histórias diversas* da Editora Brasiliense. Como não encontramos a imagem desse livro, trouxemos a imagem de outro livro de fábulas que também foi escrito pelo autor.

Leitura

Procedimentos:

1. Entregar os textos correspondentes a “moral” escolhida no início da oficina.
2. Solicitar a leitura individual e silenciosa de cada estudante.
3. Solicitar voluntários para leitura oral. Não havendo adesão a proposta inicial, a leitura oral será feita pela professora devendo ser acompanhada pelos estudantes.

Interpretação Coletiva

Procedimentos:

Texto 1 – *O dois amiguinhos* (Esopo)

1. Quantas garças participaram da história? Quem são elas?
2. Quais eram as características de cada uma delas?
3. A garça encenqueira se deu bem ou mal? O que podemos aprender a partir desse exemplo?
4. O tigre era mau ou estava agindo conforme sua natureza? Seria possível, nesse caso, esperar que o tigre manifestasse um comportamento diferente do que lhe é próprio por ter sido criado como garça?

5. Será que esse exemplo pode ser tomado também para as pessoas ou temos a capacidade de nos modificar?
6. Você conhece algum exemplo de uma pessoa que já agiu de forma errada e que agora é diferente?
7. Verificar se as hipóteses escritas na lousa, elencadas a partir da moral da história, correspondem ao que o texto propõe.

Procedimentos:

Texto 2: *A mosca e a formiguinha* (Monteiro Lobato)

1. Quais as personagens do texto?
2. Vamos traçar um perfil das personagens?
 - Formiga –
 - Mosca –
3. Como vivia cada uma delas?
4. Quais as vantagens apresentadas pela mosca?
5. Quais as vantagens apresentadas pela formiga?
6. Quais as desvantagens de viver como a mosca?
7. Para você há alguma desvantagem em viver como a formiga?
8. Trazendo o que vemos na fábula para a nossa vida, quais lições podemos aprender?
9. Verificar se as hipóteses escritas na lousa, elencadas a partir da moral da história, correspondem ao que o texto propõe.

Interpretação Individual

Procedimentos:

Texto 1 – *O dois amiguinhos* (Esopo)

1. Após realizar a interpretação coletiva de forma oral, perguntar aos estudantes quem acredita que as pessoas podem mudar para melhor e quem não acredita. Cada um deverá produzir um pequeno texto defendendo seu ponto de vista, além de contribuir com suas considerações acerca do texto.
2. Confeccionar um painel contendo o texto lido e as produções solicitadas.

Procedimentos:

Texto 2: *A mosca e a formiguinha* (Monteiro Lobato)

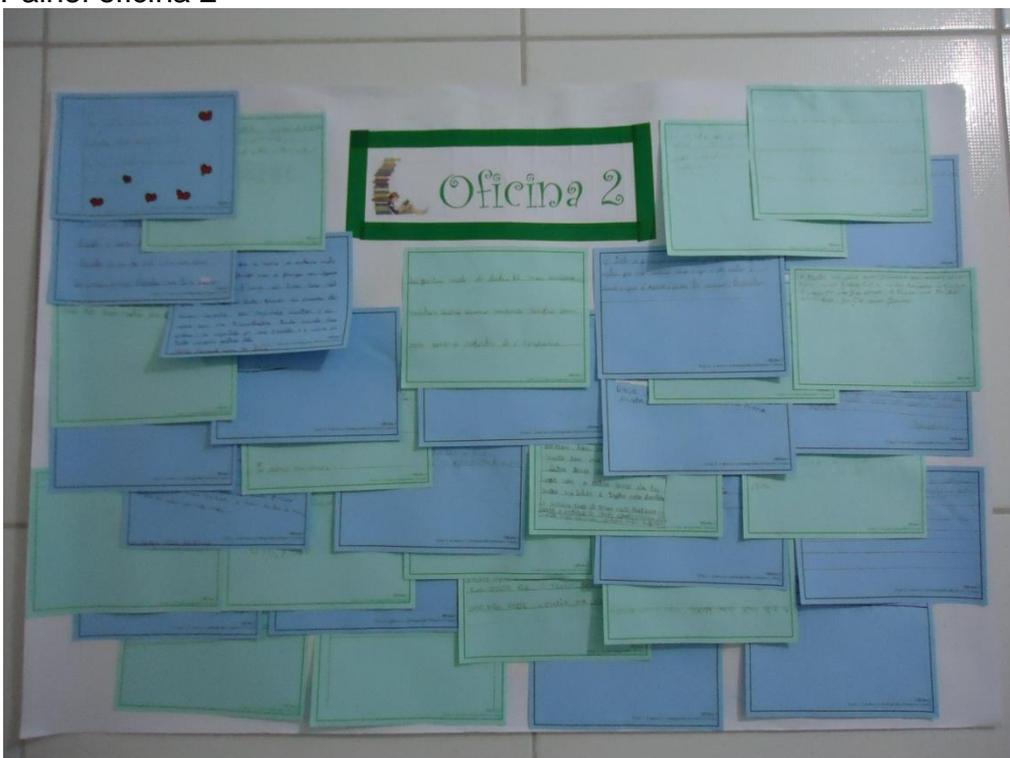
1. Após realizar a interpretação coletiva de forma oral, solicitar aos estudantes que registrem ocasiões em que agirmos de forma semelhante à mosca e ocasiões em que já agimos de forma semelhante a formiga, além de contribuir com suas considerações acerca do texto.
2. Confeccionar um painel contendo o texto lido e as produções solicitadas.

Direcionamento para leitura de obras completas

Procedimentos:

1. Recolhimento das obras emprestadas na oficina anterior.
2. Solicitar aos estudantes que de forma voluntária faça um breve relato para turma com suas considerações acerca da obra lida ou escolha um colega em particular para realizar essa socialização.
3. Expor mais uma vez as obras selecionadas da biblioteca escolar, permitindo ao estudante o manuseio e livre escolha de uma obra para leitura.
4. Registrar os livros tomados para empréstimo.

Painel oficina 2



APÊNDICE C – OFICINA 3

Oficina 3

Gênero: **Conto**

Texto: *Os meninos morenos* (Ziraldo)

Português Linguagens – 6º ano, pág. 132

Motivação

Procedimentos:

1. Formar duplas para participar de atividade lúdica, onde um dos estudantes deve fazer mímica para que o outro descubra o animal de que se trata (cão, gato, hamster, passarinho preferencialmente um melro).
2. A medida que os animais forem descobertos o desenho correspondente será colocado na lousa.
3. Perguntar aos estudantes se algum deles possuem como animal de estimação algum daqueles que foram descobertos na brincadeira. Registrar numericamente os animais de estimação dos estudantes.
4. Permitir aos estudantes cujos animais de estimação não foram contemplados, que seja revelado.
5. Se estiver algum estudante que não possua um animal de estimação, permitir que relate a razão se desejar.
6. Elencar conjuntamente as vantagens e desvantagens de se ter um algum animal de estimação.
7. Perguntar a algum estudante como é ter um pássaro como animal de estimação e por que ele o escolheu.
8. Perguntar se algum estudante já teve seu animal morto e se lembra de alguma aventura ou fato interessante.

Introdução – apresentação do autor e texto.

Procedimentos:

1. O texto de hoje foi escrito pelo mesmo autor do “Menino Maluquinho”, alguém sabe o nome? Ziraldo nasceu no estado de Minas Gerais. Ele, além de escritor é também desenhista. Na biografia dele é dito que uma das paixões de Ziraldo, desde cedo, era a leitura. Ele gostava muito de ler os livros de Monteiro Lobato, autor de um dos textos trazidos na semana passada. Estão lembrados? Exibir a imagem do autor.
2. Apresentar o texto a ser lido mencionando que o livro de onde foi retirado surgiu a partir de uma viagem feita pelo autor à Guatemala, país da América Central, onde conheceu o poeta Humberto Ak’abal. Ziraldo além de gostar da poesia do novo amigo, conheceu também as crianças daquele país achando-as muito semelhantes às crianças do Brasil. Dessa experiência surgiu o livro “Os meninos morenos” escrito por Ziraldo e que traz versos do poeta Humberto Ak’abal. Exibir imagem do livro.

Leitura

Procedimentos:

1. Após a entrega dos textos, solicitar a leitura individual e silenciosa de cada estudante.
2. Solicitar voluntários para leitura oral. Não havendo adesão a proposta inicial, a leitura oral será feita pela professora devendo ser acompanhada pelos estudantes.

Interpretação Coletiva

Procedimentos:

1. Propor inferências buscando relacionar com o cotidiano do estudante.
 - Pelo que lemos o texto trata de uma história dos dias atuais ou são lembranças de algo que já aconteceu há algum tempo?
 - As lembranças relatadas evocam quais momentos da vida das personagens?
 - As brincadeiras mencionadas são vivenciadas atualmente por vocês ou por outras crianças?

- Além das brincadeiras, é mencionado um lugar para onde os garotos vão. Que lugar é esse?
- É possível perceber que as personagens separam tempo para duas atividades distintas: estudo e brincadeira. Quem na sala está conseguindo fazer o mesmo?
- Na escola, além de estudar, conhecemos pessoas que podem se tornar em quê, para nós? Tornam-se nossos irmãos? Nossos vizinhos?
- Podemos dizer que os garotos eram amigos?
- Vocês também têm amigos na escola?
- Essa relação de amizade e afeto só pode ocorrer entre pessoas ou entre pessoas e animais, também?
- Quem na história era amigo de seu animalzinho de estimação?
- Vocês acham que Jairinho cuidou bem de seu amigo? Por quê?
- Como você tem cuidado de seu animal de estimação? (Atentar para o fato de que não se deve maltratar os animais e que eles requerem cuidados, assim como as pessoas).
- A mãe de um dos garotos lhes diz para “prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram.” O que ela estava querendo ensinar?
- O último parágrafo fala de que tempo? Nele é possível perceber que as personagens trazem em sua lembrança os momentos relatados no início da história?
- Será possível lembrar fatos da infância ou adolescência, mesmo passados muitos anos?

Interpretação Individual

Procedimentos:

1. Após realizar a interpretação coletiva de forma oral, solicitar aos estudantes que pesquisem em casa com seus pais ou avós um fato decorrido na infância ou adolescência deles que ficou marcado em sua lembrança para sejam relatados na próxima oficina.
2. Solicitar aos estudantes que registrem suas considerações acerca do texto.

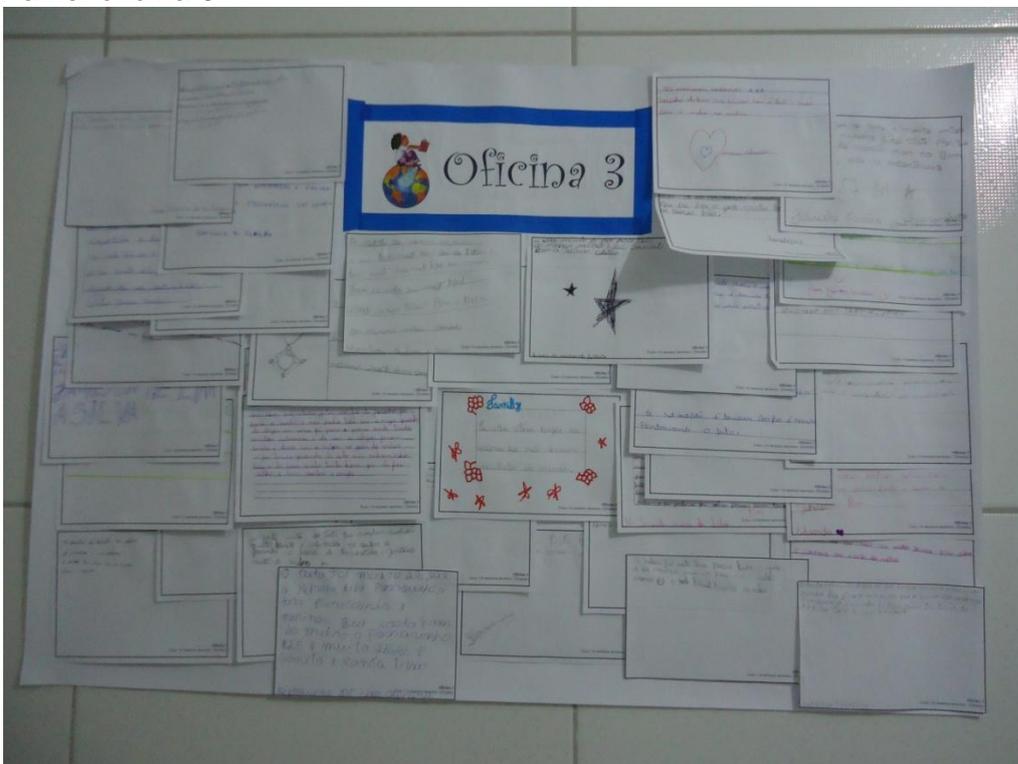
3. Confeccionar um painel contendo o texto lido e as produções dos estudantes.

Direcionamento para leitura de obras completas

Procedimentos:

5. Recolhimento das obras emprestadas na oficina anterior.
6. Solicitar aos estudantes que de forma voluntária faça um breve relato para turma com suas considerações acerca da obra lida ou escolha um colega em particular para realizar essa socialização.
7. Expor mais uma vez as obras selecionadas da biblioteca escolar, permitindo ao estudante o manuseio e livre escolha de uma obra para leitura.
8. Registrar os livros tomados para empréstimo.

Painel oficina 3



APÊNDICE D – OFICINA 4

Gênero: **Poema**

Texto: *Infância 2* (Lalau e Laurabeatriz)
Português Linguagens – 6º ano, pág. 229

Texto: *Um passariinho* (Carlos Rodrigues Brandão)
Português Linguagens – 6º ano, pág. 166

Texto: *Estação café* (Sérgio Capparelli)
Português Linguagens – 6º ano, pág. 118

Texto: *Era uma vez uma velhinha* (Sérgio Capparelli)
Projeto Teláris – 6º ano, pág. 64

Texto: *Infância* (Carlos Drummond de Andrade)
Projeto Teláris – 6º ano, pág. 174

Motivação

Procedimentos:

1. Trazer cinco títulos diferentes de poemas em papel com cores diferenciadas dentro de um recipiente transparente.
2. Pedir a todos os estudantes que escolham um dos papeis e leia silenciosamente o que está escrito.
3. Solicitar que cada estudante identifique a cor de seu papel, verificando seus pares e em seguida solicitar que um do grupo faça a leitura.
4. Perguntar se alguém gostou mais da frase do outro grupo e se deseja trocar. Perguntar ainda se eles tem algum palpite sobre o que são ou representam aquelas frases.
5. Após identificar que se trata de títulos de poemas, perguntar aos estudantes qual a idéia que eles tem a respeito do texto a partir do título.

Introdução – apresentação dos autores e textos.

Procedimentos:

A oficina de hoje traz cinco textos diferentes escritos por autores também diferentes, vamos conhecer um pouco sobre cada um deles?

1. O primeiro, Sérgio Capparelli além de escritor foi também professor. Nasceu no estado de Minas Gerais e já escreveu cerca de 30 livros. A oficina de hoje traz dois textos de sua autoria. Exibir a imagem do autor e dos livros de onde foram retirados os textos.
2. O segundo é fruto de uma parceria Lalau é poeta nascido em São Paulo e Laurabeatriz é ilustradora nascida no Rio de Janeiro. Eles são parceiros de 1994 e juntos já produziram cerca de 20 livros. Exibir a imagem do autor e ilustradora e do livro de onde foi retirado o texto.
3. O terceiro, Carlos Drummond de Andrade é um dos grandes nomes da nossa literatura, nascido no Rio de Janeiro. Além de poeta é escritor de muitos livros. Exibir a imagem do autor e ilustradora e do livro de onde foi retirado o texto.
4. O quarto, Carlos Rodrigues Brandão além de escritor é também professor. Já escreveu mais de sessenta e dois livros. Exibir a imagem do autor e ilustradora e do livro de onde foi retirado o texto.

Leitura

Procedimentos:

1. Entrega dos textos conforme as cores dos papéis solicitando a leitura silenciosa.
2. Em seguida eleger um estudante do grupo para realizar a leitura oral.
3. Após cada leitura, será iniciada a discussão para compreensão coletiva, indagando dentre outros aspectos se a expectativa com relação ao texto, gerada a partir do título, se confirmou ou não.
4. Ao término de todas as leituras, indagar se os demais grupos gostaram do texto do outro grupo e por quê?

Interpretação Individual

Procedimentos:

1. Entrega de papel colorido, conforme os poemas, para que ocorra o registro pessoal do entendimento, impressões, concordando ou discordando do autor.
2. Confeção de cinco painéis contendo o texto lido e as interpretações dos estudantes.

Direcionamento para leitura de obras completas

Procedimentos:

9. Recolhimento das obras emprestadas na oficina anterior.
10. Solicitar aos estudantes que de forma voluntária faça um breve relato para turma com suas considerações acerca da obra lida ou escolha um colega em particular para realizar essa socialização.
11. Expor mais uma vez as obras selecionadas da biblioteca escolar, permitindo ao estudante o manuseio e livre escolha de uma obra para leitura.
12. Registrar os livros tomados para empréstimo.

Painel oficina 4



APÊNDICE E – FOTOGRAFIAS



Exposição dos textos literários para empréstimo.

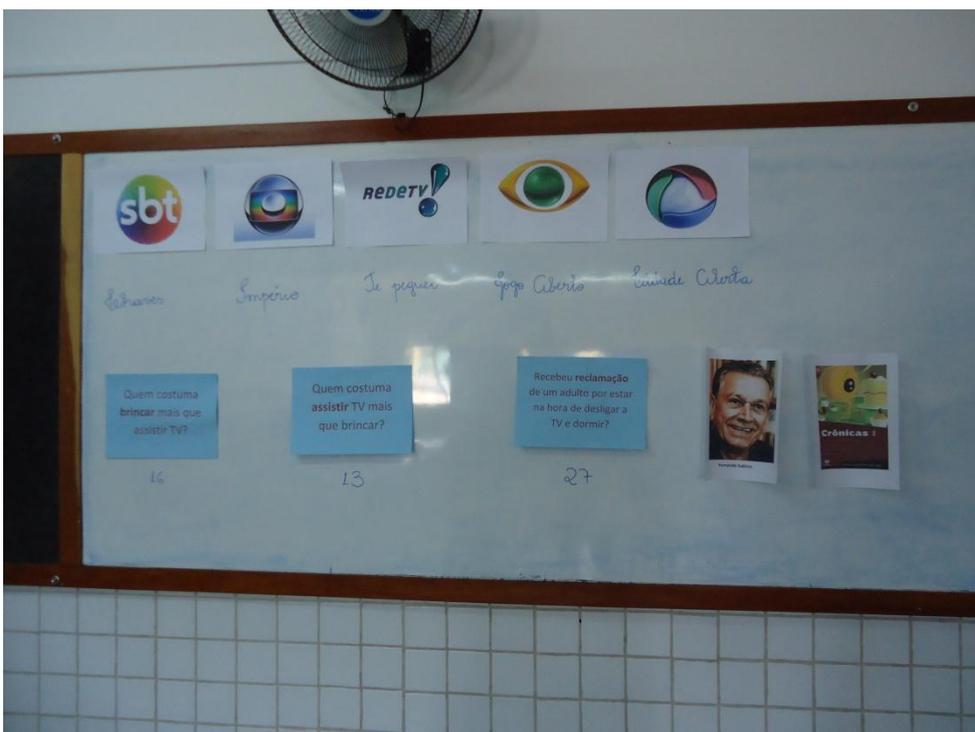


Imagem do autor do texto utilizado na oficina e livro de onde o mesmo foi escolhido. Imagens de emissoras utilizadas na motivação.



Imagem do autor do texto utilizado na oficina e livro de onde foi compilado. Imagens de animais utilizadas na motivação.



Estudante realizando a interpretação individual.



Avaliação das oficinas.

APÊNDICE F – ENTREVISTA



ENTREVISTA COM O ESTUDANTE

1. Você costuma ler?

() SIM () NÃO

2. Caso tenha respondido SIM, qual a razão que te leva a ler?

3. Se respondeu NÃO, qual a razão que te leva a não ler?

4. Você lembra quantos livros já leu? _____

Se não lembra a quantidade exata, qual dessas alternativas se aproxima mais de sua realidade?

() poucos livros () muitos livros () quantidade entre poucos e muitos

5. Destes, quantos foram lidos no ano passado? _____

6. E esse ano, quantos foram lidos? _____

7. Os livros que você leu foram:

a) pegos na biblioteca escolar por sua própria iniciativa.

b) indicados na escola pela professora.

c) presentes de alguém.

d) outros: _____

8. Seus pais sabem ler?

() SIM () NÃO

9. Você vê seus pais ou alguém de sua família lendo com frequência?

() SIM () NÃO

10. Você já ganhou um livro? Quem o presenteou?

() SIM () NÃO _____

ANEXOS

ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS

Português: linguagens, 6º ano / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães.
– 7. Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

Pág. 17

Os dois amiguinhos

Uma vez uma garça adotou um filhote de tigre órfão e criou o bebê junto com seu próprio filho. Os dois viraram grandes amigos e todo dia faziam a maior bagunça, sem jamais brigar. Na realidade, eram as crianças mais boazinhas do mundo. Um dia apareceu outra garça que era uma encrenqueira; essa garça tratou muito mal o bebê garça. O bebê garça pediu socorro, e o tigre veio correndo: num instante engoliu a encrenqueira. Só ficou um ossinho e um punhado de penas para contar a história. O tigre, que tinha sido criado num regime vegetariano, achou aquela comida diferente uma maravilha. Lambendo os bigodes, piscou o olho e disse:

— Eu te adoro, minha pequena garça!

E zás, lá se foi sua companheira de brincadeiras servir de sobremesa para o piquenique improvisado.

Moral: Nada elimina o que a natureza determina.

(Fábulas de Esopo. Compilação de Russell Ash e Bernard Higon. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994. p. 44.)



Joseph J. Mora

Pág. 118

Estação café

<p>Pastéis Santa Clara, Bem-casados com ambrosia, Caramelados com nozes E bombas de baunilha</p> <p>Senhora dona doceira, Me tira dessa agonia!</p> <p>Mil-folhas e broinhas, Com geleias e pavê, Fios de ovos, <i>apfelstrudel</i>, Maçãs flambadas, não vê? Qual é o doce mais doce? O doce mais doce? Você!</p>	<p>Pães de queijo, ovos moles, Olho de sogra, doce de abóbora Pingos de chuva, algodão doce, Doce, oh doce, senhora!</p> <p>Senhora dona doceira, Doce aqui e agora, E agora, bem no fim, Eu recuso maria-mole, Mas nós dois, bem juntim, Agarradim, rocambole.</p>
--	---



Patricia Lima

(Sérgio Capparelli. 111 poemas para crianças. Porto Alegre: L&PM, 2003. p. 26.)

A mosca e a formiguinha

— Sou fidalga! — dizia a mosca à formiguinha que passava carregando uma folha de roseira. — Não trabalho, pouso em todas as mesas, lambisco de todos os manjares, passeio sobre o colo das donzelas — e até me sento no nariz. Que vidão regalado o meu...

A formiguinha arriou a carga, enxugou a testa e disse:

— Apesar de tudo, não invejo a sorte das moscas. São malvistas. Ninguém as estima. Toda gente as enxota com asco. E o pior é que têm um berço degradante: nascem nas esterqueiras.

— Ora, ora! — exclamou a mosca. — Viva eu quente e ria-se a gente.

— E além de imundas são cínicas — continuou a formiga. — Não passam de umas parasitas — e parasita é sinônimo de ladrão. Já a mim todos me respeitam. Sou rica pelo meu trabalho, tenho casa própria e nada me falta durante o rigor do mau tempo. E você? Você, basta que fechem a porta da cozinha e já está sem o que comer. Não troco a minha honesta vida de operária pela vida dourada dos filantes.

— Quem desdenha quer comprar — murmurou ironicamente a mosca.

Dias depois a formiga encontrou a mosca a debater-se numa vidraça.

— Então, fidalga, o que é isso? — perguntou-lhe.



Marcos Guilherme

A prisioneira respondeu aflita:

— Os donos da casa partiram de viagem e me deixaram trancada aqui. Estou morrendo de fome e já exausta de tanto me debater.

A formiga repetiu as empáfias da mosca, imitando-lhe a voz: “Sou fidalga! Pouso em todas as mesas... Passeio pelo colo das donzelas...” e lá seguiu seu caminho, apressadinha como sempre.

Quem quer colher, planta. E quem do alheio vive, um dia se engasga.

(Monteiro Lobato. *Fábulas e histórias diversas*. São Paulo: Brasiliense, 1960. p. 91-2. © Monteiro Lobato – Todos os direitos reservados.)

arriar: abaixar, descer (o que estava suspenso ou levantado); colocar no chão, sobre um móvel, etc.

asco: sensação de repulsa ou nojo; repugnância.

desdenhar: mostrar ou ter desdém a; desprezar; não fazer caso.

empáfia: orgulho vão; soberba, altivez.

enxotar: afugentar; expulsar; afastar; pôr fora.

esterqueira: lugar onde se deposita ou onde se fermenta estrume.

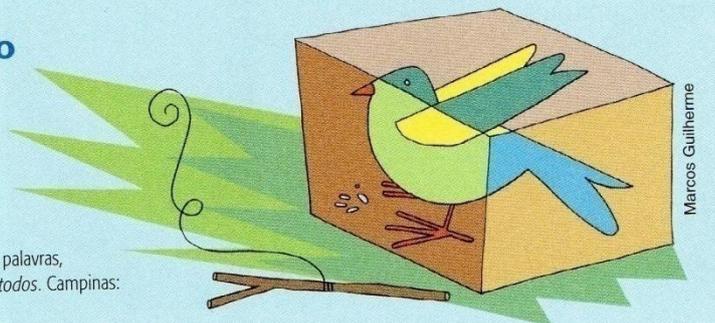
regalado: farto, abundante.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

um passariinho

Deixou-se prender
na arapuca do menino.
E a vida virou um voo
pe - que - ni - no...

(Carlos Rodrigues Brandão desenhou as palavras,
Zahara coloriu as imagens. *O jardim de todos*. Campinas:
Autores Associados, 2004.)



Marcos Guilherme

O encantador de melros

Era uma vez um menino da cor da terra. Um menino que gostava de brincar, de desenhar e olhar a lua. Um dia esse menino cresceu, mas não deixou de ser criança. Pelo contrário, já grande, foi conhecer outros meninos do vasto continente americano: Peru, Bolívia, México, Guatemala... E registrou, em livro, algumas das emoções da infância.

Ao retornar de uma viagem à Guatemala, o escritor e cartunista Ziraldo chegou entusiasmado. Lá conhecera a poesia de Humberto Ak'abal e ficou muito comovido especialmente com os poemas que tratavam da infância. Naquele país, Ziraldo ainda pôde conhecer de perto as crianças guatemaltecas e viu o quanto elas são parecidas com as crianças brasileiras.

Dessas experiências, nasceu o livro *Os meninos morenos* — *Com versos de Humberto Ak'abal*, que é uma história de Ziraldo acompanhada de poemas de Ak'abal. Afinal, “os dois falam da mesma coisa, de sua infância de menino cor da terra, um na Guatemala, outro no Brasil, dois países desse enorme continente de meninos morenos”.

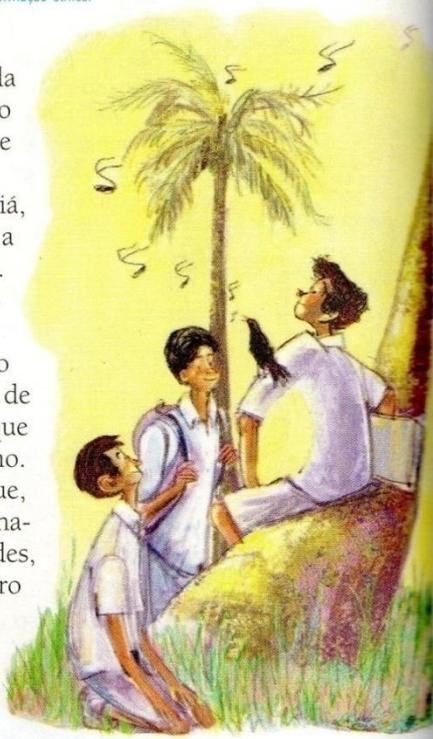
Professor: Sugerimos mostrar aos alunos o mapa-múndi e a localização do continente americano e seus países, a fim de que eles reconheçam o México, a Guatemala, os Andes e o Brasil. E também a localização da África, dos países árabes e do continente asiático e seus países, explicando-lhes nossa formação étnica.

Os meninos morenos

Uma das recordações mais felizes da minha infância é a da sinfonia dos melros nas palmeiras. A gente chegava muito cedo para a primeira aula do Grupo Escolar que ficava na praça que era cercada de altas palmeiras.

Pois é: minha terra tinha palmeiras onde, em vez de sabiá, cantava o melro. E, como a gente chegava muito cedo para a aula, os melros ainda estavam cantando a sua canção matinal. Era como se estivessem saudando os meninos morenos, que também chegavam em bando para a escola.

Jarinho chegava para brincar com a gente e vinha com o melro no ombro. Se a brincadeira era contar história, brincar de gata-parida, berlinda, mamãe eu posso ir ou qualquer outra que não implicasse correr, o melro ficava ali, no ombro do Jarinho. Se, porém, a gente tinha que correr, se a brincadeira era de pique, de pular-carniça, soltar papagaio, jogar precipício, cobra-canina, esconde-esconde ou mãos ao ar — que, em outras cidades, se chamava bandido e mocinho — o Jarinho botava o melro no galho de uma árvore ou no umbral de uma janela e dizia: “Fica aí, que eu já volto”. E o melro ficava esperando seu dono voltar da brincadeira. A professora pedia ao Jarinho pra não levar o melro para a escola. Era para não tumultuar as aulas.



O Jarinho ficava muito triste de deixar seu amigo em casa.

Era agosto, mês das queimadas e das ventanias. Às vezes, a caminho da escola, na manhã ainda fria, a gente não enxergava um palmo diante do nariz, vivendo como se estivesse dentro de um fog londrino. Era a névoa seca das queimadas. Os olhos ficavam vermelhos e voltávamos da escola com a poeira das cinzas assentadinha nas dobras da camisa branca do uniforme. Quando não ventava muito, a gente podia ver um raminho de samambaia cinzenta vindo voando em nossa direção, levemente, como uma pena de ave flutuando no espaço. O raminho de samambaia tocava nossa roupa e se desfazia em cinzas. Eram as matas do rio Doce sendo dizimadas pelas queimadas dos derrubadores. Foi num mês de agosto, no dia seguinte de uma grande ventania, que o Jarinho não apareceu na escola.

Na semana que se seguiu àquele dia, não só o Jarinho, mas todos os meninos da rua não fizeram outra coisa senão procurar o melro do Jarinho.

Ele o havia deixado num galho de árvore para fazer uma coisa qualquer (que era melhor fazer sem seu amigo). Foi quando começou o furacão. Foi de repente, eu me lembro.

Nunca havia ventado tanto na minha cidade. As pessoas se agarravam aos postes para não serem arrastadas, telhas voaram pelos ares, casebres ficaram sem teto, folhas das palmeiras imperiais da praça se desprenderam, voando a grandes alturas, ameaçadoras.

Todos os meninos da rua só faltaram morrer de tristeza, o Jarinho ficou de cama e não me lembro mais de voltar a vê-lo imitar seus passarinhos. Minha mãe, que era uma sábia, tentou explicar para os meninos da rua que era bom a gente prestar bastante atenção nas coisas boas, enquanto elas duram.

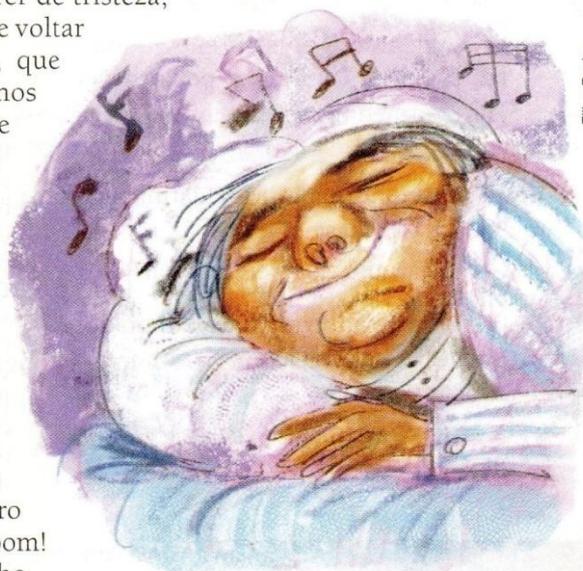
Muitos e muitos anos depois — agora, recentemente — reencontrei o Jarinho. Era um senhor gordinho com os cabelos — muito poucos — completamente brancos e os olhos pequenos mais sumidos do que nunca. [...] Perguntei-lhe se ele se lembrava, com a mesma intensidade que eu, dos velhos tempos da rua da nossa infância. E falei do melro no seu ombro e ele me disse: “Não me esqueço nunca. Ainda hoje, tantos anos depois, acordo no meio da noite e, dentro do meu quarto, escuto o meu melro cantando direitinho como se estivesse ali”. Que bom! Jarinho acredita que existe fantasma de passarinho.

(Ziraldo. *Os meninos morenos* – Com versos de Humberto Ak'abal. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 45-8.)

Chovem os cantos

Chovem os cantos
dos melros
enamorados da chuva.

E o sol,
parado no meio do céu
sem guarda-chuva.



Filipe Rocha

derrubador: aquele que derruba as árvores antes de pôr fogo na mata.

dizimado: diminuído, desfalcado, destruído.

fog: nevoeiro espesso característico da cidade de Londres, Inglaterra.

melro: pássaro de plumagem negra, bico amarelo e canto melodioso.

sabiá: pássaro de um colorido simples, cinzento, às vezes avermelhado.

umbral: limiar, entrada.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

Infância 2

Joguei pião na terra,
 Fiz piquenique na serra,
 Quebrei bolinha de gude,
 Corri o mais que pude,
 Tirei zero na prova,
 Menti que tirei dez,
 Ganhei uma bola nova,
 Machuquei os dois pés,
 Assustei um gato,
 Um cachorro me assustou,
 Capturei um rato,
 Minha mãe não gostou,
 Colecionei gibi,
 Disco voador eu não vi,
 Troquei figurinha,

Comi paçoquinha,
 Me escondi no quintal,
 Usei chapéu de jornal,
 Tive amigo japonês,
 Amigo pretinho,
 Amigo alemão,
 Amigo baixinho,
 Levei choque em tomada,
 Fiquei com o nariz entupido,
 Arranjei uma namorada,
 Namorei escondido,
 Assisti filme de terror,
 No calor, senti frio,
 No frio, senti calor,
 Peguei balão no telhado,

Brinquei de caubói,
 Brinquei de índio,
 Brinquei de soldado,
 Fui um desenho animado.

*(Girassóis e outras poesias. São Paulo:
 Companhia das Letrinhas, 1995, p. 28-9.)*



Marcos Guilherme

ANEXO B – TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS

Livro didático

Projeto Teláris: Português, 6º ano / Ana Maria Trinconi Borgato, Terezinha Costa

Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 1. Ed. São Paulo: Ática, 2012.

Pág. 195

Leitura

Hora de dormir

Fernando Sabino



– Por que não posso ficar vendo televisão?
 – Porque você tem de dormir.
 – Por quê?
 – Porque está na hora, ora essa.
 – Hora essa?
 – Além do mais, isso não é programa para meninos.
 – Por quê?
 – Porque é assunto de gente grande, que você não entende.
 – Estou entendendo tudo.
 – Mas não serve para você. É impróprio.
 – Vai ter mulher pelada?
 – Que bobagem é essa? Ande, vá dormir que você tem colégio amanhã cedo.
 – Todo o dia eu tenho.
 – Está bem, todo dia você tem. Agora desligue isso e vá dormir.
 – Espera um pouquinho.
 – Não espero não.
 – Você vai ficar aí vendo e eu não vou.
 – Fico vendo não, pode desligar. Tenho horror de televisão. Vamos, obedeça a seu pai.
 – Os outros meninos todos dormem tarde, só eu que durmo cedo.
 – Não tenho nada que ver com os outros meninos: tenho que ver com meu filho. Já para a cama.
 – Também vou para a cama e não durmo, pronto. Fico acordado a noite toda.
 – Não comece com coisa não, que eu perco a paciência.
 – Pode perder.
 – Deixe de ser malcriado.
 – Você mesmo que me criou.

- O quê? Isso é maneira de falar com seu pai?
- Falo como quiser, pronto.
- Não fique respondendo não: cale essa boca.
- Não calo. A boca é minha.
- Olha que eu ponho de castigo.
- Pode pôr.
- Venha cá! Se der mais um pio, vai levar umas palmadas.
- ...

– Quem é que anda ensinando esses modos? Você está ficando muito insolente.

– Ficando o quê?

– Atrevido, malcriado. Eu com sua idade já sabia obedecer. Quando é que eu teria coragem de ficar respondendo a meu pai como você faz. Ele me descia o braço, não tinha conversa. Eu porque sou muito mole, você fica abusando... Quando ele falava está na hora de dormir, estava na hora de dormir.

– Naquele tempo não tinha televisão.

– Mas tinha outras coisas.

– Que outras coisas?

– Ora, deixe de conversa. Vamos desligar esse negócio. Pronto, acabou-se. Agora é tratar de dormir.

– Chato.

– Como? Repete, para você ver o que acontece.

– Chato.

– Tome, para você aprender. E amanhã fica de castigo, está ouvindo? Para aprender a ter respeito a seu pai.

– ...

– E não adianta ficar aí chorando feito bobo. Venha cá.

– Amanhã eu não vou ao colégio.

– Vai sim senhor. E não adianta ficar fazendo essa carinha, não pense que me comove. Anda, venha cá.

– Você me bateu...

– Bati porque mereceu. Já acabou, pare de chorar. Foi de leve, não doeu nem nada. Peça perdão a seu pai e vá dormir.

– ...

– Por que você é assim, meu filho? Só para me aborrecer. Sou tão bom para você, você não reconhece. Faço tudo que você me pede, os maiores sacrifícios. Todo dia trago para você uma coisa da rua. Trabalho o dia todo por sua causa mesmo, e quando chego em casa para descansar um pouco, você vem com essas coisas. Então é assim que se faz?

– ...

– Então você não tem pena de seu pai? Vamos! Tome a benção e vá dormir.

– Papai.

Era uma vez uma velhinha

Sérgio Capparelli

Era uma vez uma velhinha
Que o de comer não tinha,
Só pão, arroz, carne, farinha,
Ovos, frutas e sardinha.

Coitada dessa velhinha:
Ela ficava muito triste
Depois de comer um leitão
E dúzias de empadinhas!

– Eu vivo passando fome,
Engolindo pão de ló,
Tutu, bife, salsichão
E geleia de mocotó,

Dizia triste, a velhinha,
Sentindo falta de ar:
– perco o meu apetite
Se acabo de almoçar.

A velhinha reclamava,
Se sobremesa não havia,
Só bolo, tortas, queijada,
E todo tipo de iguaria.
Perdia o sono, se dormia,
E o apetite, se comia,
– Não sei o que faço, dizia,
Lambuzada de ambrosia.

Morreu do mal de rugas
Mais curvada que um três
E agora debaixo da terra
Queixa-se de fome, talvez.
Folclore espanhol

CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia de bicicleta*.
Porto Alegre: L&PM, 2009. p. 92.



Pág. 174

Infância

Carlos Drummond de Andrade

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.

Minha mãe ficava sentada cosendo.

Meu irmão pequeno dormia.

Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóé,
comprida história que não acaba mais.
No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala – e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.
Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
– Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!
Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Companhia José Aguillar, 1973. p. 53-54.