



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 58900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



CÁSSIA DA SILVA

**A SEQUÊNCIA BÁSICA EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM
SALA DE AULA VIA WEBQDA**

PAU DOS FERROS

2016

CÁSSIA DA SILVA

**A SEQUÊNCIA BÁSICA EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO
EM SALA DE AULA VIA WEBQDA**

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS ofertado em rede nacional pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Unidade Campus Avançado Prof.^a Maria Elisa de Albuquerque Maia – Pau dos Ferros, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr.^a Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Co-orientador: Prof. Dr. Luís Miguel Dias Caetano

PAU DOS FERROS
2016

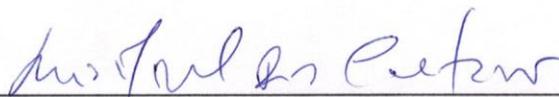
A dissertação “A Sequência Básica em prol do letramento literário em sala de aula via webQDA”, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação defendida e aprovada em 01 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Presidente)



Prof. Dr. Luís Miguel Dias Caetano
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Co-orientador)



Prof. Dr. Rildo José Cosson Mota
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG
(1º Examinador- membro externo)



Prof. Dra. Maria Edileuza da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(2º Examinador- membro interno)

Prof. Dra. Crígina Cibelle Pereira

Universidade do Estado do Rio Grande - UERN
(Membro Suplente)

PAU DOS FERROS

2016

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Helena Alves da Silva e José Pereira da Silva, meus amigos, conselheiros, meu ponto de apoio, a segurança que preciso.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pois sem a fé que tenho Nele, nenhuma ação desempenhada por mim teria validade.

Agradeço muito aos meus pais: Maria Helena Alves da Silva e José Pereira da Silva, que sempre me motivaram, entenderam as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão e me mostraram o quanto era importante estudar, mesmo não tendo eles a mesma oportunidade no passado. A previsão de meu pai se concretizou e hoje me desmancho em emoção em poder dizer que fui a primeira graduada, a primeira especialista e hoje sou a primeira mestre da família.

Sou grata também ao meu esposo: Uélio Nobre Frazão pelo auxílio na parte gráfica da apresentação da qualificação e da defesa, mas principalmente pelo amor traduzido em paciência, companherismo e dedicação que tem oferecido a mim nesses últimos anos.

Agradeço aos meus grandes amigos: Aluizio Lendl (pelas dicas generosas), Maria Socorro (Leda: mãe da turma e aquela que nos faz sorrir nos momentos de tensão), Maria Tereza (companheira de viagem), João Paulo (o lord), Aurineide Benjamin (minha diva); Adjanir Nascimento (minha irmã de alma e coração), Dani (minha bondosa tradutora) e Genilda Cândido (minha revisora), que sempre torceram por mim e me motivaram diariamente.

E a outros dois grandes amigos que apareceram na minha vida, como professores, minha orientadora prof. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio e co-orientador prof. Dr. Luís Miguel Dias Caetano, agradeço muito. Resumir aqui em linhas de agradecimento a vocês é muito pouco e tenho certeza de que sentem a importância que tiveram e têm para mim, não só na condução do trabalho, mas também como conselheiros mostrando a direção correta a se tomar no desenvolvimento da vida acadêmica.

Agradeço aos avaliadores, Dr. Rildo Cosson e Dra. Maria Edileuza, que com excelência conduziram maravilhosamente bem as sugestões e correções da qualificação e da defesa. A ajuda de vocês renderá ainda “muitos frutos”.

Ainda, quanto aos professores do ProfLetras, agradeço a todos eles, pelos ensinamentos que nos passaram, os quais foram, são e serão muito importantes para mim e para a minha vida profissional, assim como agradeço aos funcionários, que fazem com que tudo funcione da melhor maneira possível.

Agradeço aos meus alunos do CAIC que receberam tão bem a SB, se motivaram, me motivaram em todas as fases do estudo e que tornaram tudo isso possível.

Agradeço a todos os colegas de mestrado, que vivenciaram momentos de estudo, de pesquisa, escrita e de tensão, como prova de ‘verdadeira’ qualificação, no decorrer desta jornada.

Também preciso falar dos membros do GEEPE, irmãs e irmãos de orientação e de trabalhos, os quais me inspiraram nos primeiros passos da vida acadêmica. Agradeço a eles pela paciência e respeito com que me trataram sempre.

Agradeço a equipe do núcleo gestor (Edicarlos Bezerra, Auricélia Alves, Disnê Cândido e Maria Jaqueline) e aos professores da escola CAIC, onde trabalho e onde realizei a pesquisa. Com eles aprendi o verdadeiro valor das palavras: educação, espírito de trabalho em equipe, respeito e empatia.

Por último, agradeço a CAPES pelo apoio financeiro que possibilitou a realização do curso e conseqüentemente desta pesquisa.

Amadureci muito como profissional nesses dois anos de mestrado, mas ainda tenho muito que aprender. Meu sonho de começar e terminar o mestrado se concretizou e a felicidade que carrego em meu peito por essa realização será eterna.

*Depois de todos os nossos estudos,
adquirimos somente aquilo que pomos em
prática.*

(Goethe)

RESUMO

A leitura de literatura atende a diversas finalidades, entre elas, o deleite, a reflexão, bem como o acionamento de competências disciplinares, a fim de buscar uma melhor compreensão da realidade lida. Entretanto, muitas práticas escolares de leitura e interpretação dos textos literários, têm-se distanciado do seu propósito que é a formação de um aluno leitor, conforme discutido por Cosson (2014) ao propor metodologias diferenciadas quanto aos padrões presentes nos materiais didáticos na tentativa de promover o letramento literário na escola. Compartilhamos dessa mesma preocupação, por isso elegemos para o nosso estudo a seguinte pergunta norteadora: de que forma a sequência básica (COSSON, 2014) utilizada no trabalho com a obra “Meu pé de laranja lima” contribui na prática de letramento literário em sala de aula? Para respondê-la fez-se necessário a utilização da sequência e a investigação de seus resultados, em atendimento aos seguintes passos “motivação, introdução, leitura e interpretação” (COSSON, 2014), os quais possibilitam que a literatura assuma sua função na escola que é a formação humana (CANDIDO, 1995). Objetivando-se investigar os resultados da sequência básica trabalhada numa turma de Ensino Fundamental e para tanto utilizamos como ponto de partida a obra literária: “Meu pé de laranja lima” de autoria de José Mauro de Vasconcelos. Especificamente, objetivamos analisar a aceitação dos alunos à obra, depois descrever e interpretar os resultados obtidos com a sequência básica e, por último, entender o potencial da obra trabalhada no letramento literário em sala de aula. Trata-se de um trabalho de pesquisa por meio de um plano de intervenção na prática docente, visando a melhorias para o ensino de literatura no nível fundamental. Dessa forma, escolhemos uma turma de 8º ano (EF) de uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio situada em Juazeiro do Norte – CE e, a partir dessa pesquisa de caráter qualitativo, entendemos como os alunos, público-alvo dessa pesquisa, experimentam a leitura e a interpretação da obra literária vinculando-a a sua leitura de mundo (FREIRE, 1985) e aprimoramento de suas competências textuais, estéticas e sociodiscursivas. Para a fundamentação bibliográfica dessa pesquisa e discussão dos temas letramento literário e leitura literária nos apoiamos fundamentalmente em Cosson (2014), Colomer (2007), Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013) e Torres e Sampaio (2015) e para o trabalho didático nos referendamos nos PCNs. Por fim, podemos pontuar mesmo que os seguintes resultados: a leitura literária promovida em sala de aula, mediada e planejada numa sequência básica, proporciona aos alunos o contato amplo com a obra e para alguns este foi o primeiro contato (e leitura integral) de um livro literário. O segundo resultado emerge da constatação de que as etapas da sequência básica contextualizadas à vivência do educando promovem o letramento literário.

Palavras-chave: Letramento literário, sequência básica, obra literária

ABSTRACT

Reading literature serves several purposes, amongst those are delight, reflection, as well as activation of disciplinary competencies, in order to seek a better understanding of the reality spelled-out on the books. However, many school practices on reading and interpretation of literary texts have been distanced from its purpose, which is the shaping of a 'reader student' as discussed by Cosson (2014). The author proposes differentiated methodologies as to the patterns present in teaching materials in an attempt to promote literary literacy in schools. Sharing the same concern, our study has as a guiding question: How does the basic sequence (COSSON, 2014) used in teaching practice with the book 'My orange tree' (Meu Pé de Laranja Lima) contributes to the practice of literary literacy in classroom? To answer this question, the use of this sequence and the investigation of its results have been necessary in compliance with the following steps: "motivation, introduction, reading and interpretation" (COSSON, 2014), making possible for literature to assume its role in school, that is, human development (CANDIDO, 2004). The goal is to investigate the results of the basic sequence implemented in a class from a middle school, and to this end we use the literary book "My orange tree"(Meu Pé de Laranja Lima) by José Mauro de Vasconcelos as a starting point. Specific goals are to analyze the students' reception towards the book, then describe and interpret the results obtained with the basic sequence and, finally, understand the potential of this book in developing literary literacy in class. This is a research study conducted through an intervention plan on teaching practice aiming improvements to teaching literature at the basic level of education instruction. Therefore, our choice for this research is a class of eighth-graders (MS) from a public middle-high school located in Juazeiro do Norte-CE. By conducting this qualitative survey, we understand how students - target audience on this study - take in the process of reading and interpreting literary works by relating it to their reading of the world (FREIRE, 1985) and the enhancement in their textual, aesthetic and socio-discursive competencies. As for bibliographical framework and discussion on conceptions approached here such as literary literacy and literary reading, our study has been fundamentally grounded on Cosson (2014), Colomer (2007), Dalvi, Rezende and Jover-Faleiros (2013), as well as Torres and Sampaio (2015). Moreover, the didactic reference has been based on the PCNs (National Curricular Guidelines). Finally, two results may be pointed out: the literary reading in classroom, mediated and planned in a basic sequence, provides students with extensive contact with the book. For some of them, this was the first contact with a literary work at all (also, the reading of the whole book). The second result emerges from the realization that the steps on the basic sequence contextualized within the learners' experience promote literary literacy.

Key-words: literary literacy, basic sequence, literary work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Luís (o irmão mais novo) e Zezé	11
Figura 2 – Zezé e seu pé de laranja lima	17
Figura 3 – <i>Design</i> da pesquisa	22
Figura 4 - Imagem do <i>trailer</i> do filme Meu pé de laranja lima.....	33
Figura 5 - Categorização geral de dados no webQDA.....	41
Figura 6 – Livro aberto: Breve resumo da obra Meu pé de laranja lima	43
Figura 7 – Trecho ilustrado da obra Meu pé de laranja lima	62
Figura 8 – Citação da obra Meu pé de laranja lima	64
Figura 9 – Referências codificadas no WebQDA.....	69
Figura 10 – Referências codificadas no webQDA	69
Figura 11 – Cena do Filme: Meu pé de laranja lima (2013)	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição do número de alunos da escola	24
Gráfico 2 – Gosta de ler	65
Gráfico 3 – O que você ler?.....	66
Gráfico 4 – Pede para comprar livros?.....	66
Gráfico 5 – Lê outra coisa além do que a escola pede?	67
Gráfico 6 – Frequência de leitura extra-escolar.....	67
Gráfico 7 – O que sente quando lê.....	68
Gráfico 8 – Quantidade de respostas referentes à Motivação	70
Gráfico 9 – Quantidade de respostas referentes à Introdução	74
Gráfico 10 - Quantidade de respostas referentes à Leitura	78
Gráfico 11 - Quantidade de respostas referentes à Interpretação	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa bibliográfica: temas e autores.....	20
Quadro 2 - Estrutura geral do questionário diagnóstico	36
Quadro 3 - Estrutura geral do questionário das etapas da sequência básica	37
Quadro 4- Estrutura de categorias e subcategorias	39
Quadro 5 – Categoria 1: Motivação.....	71
Quadro 6 - Categoria 2: Introdução (Escolha da obra e Sobre a obra)	75
Quadro 7 - Categoria 2: Introdução (Sobre o autor).....	77
Quadro 8 - Categoria 3: Leitura.....	79
Quadro 9 – Categoria Interpretação (Indicação do livro)	83
Quadro 10 - Categoria Interpretação (Registros pessoais de Interpretação).....	85

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: “Conversa para lá e para cá”	11
1 A PLANTAÇÃO: DA ABORDAGEM QUALITATIVA À COLETA/ COLHEITA DE DADOS	17
1.1 A NATUREZA E OS PROCEDIMENTOS: CONHECENDO O SOLO DA PESQUISA QUALITATIVA	18
1.2 A CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA: <i>ADUBANDO O TERRENO</i>	23
1.2.1 O campo da pesquisa: <i>um solo (in)fértil</i>	23
1.2.2 Os sujeitos colaboradores: <i>agricultores da leitura literária</i>	26
1.3 A SEQUÊNCIA BÁSICA E PLANO DE INTERVENÇÃO: <i>OS ADUBOS NECESSÁRIOS</i>	27
1.4 OS INSTRUMENTOS DE COLETA: <i>FERRAMENTAS PARA A COLHEITA</i>	34
1.5 OS PROCEDIMENTOS: PARA UMA ANÁLISE DOS FRUTOS	38
2 O ESTUDO DAS SEMENTES ACERCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA	43
2.1 PRESSUPOSTOS DO LETRAMENTO LITERÁRIO: <i>ESTUDOS DAS PRIMEIRAS SEMENTES</i>	44
2.2 REPENSANDO A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: <i>ANALISANDO PLANTAÇÕES</i>	47
2.3 A LEITURA LITERÁRIA E A FORMAÇÃO DO LEITOR QUE COMPREENDE: <i>EFEITOS DOS FRUTOS</i>	48
2.4 OS TEXTOS LITERÁRIOS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: <i>SEMENTES NA ESCOLA</i>	51
2.5 A PRÁTICA DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: <i>O QUE PODE SER SEMEADO PARA OS NOSSOS ALUNOS</i>	56
2.6 MEU PÉ DE LARANJA LIMA: <i>A SEMENTE PLANTADA</i>	57
3 OS DOCES FRUTOS COLHIDOS: REVELAÇÕES DA PESQUISA	64
3.1 ÍNDICES DA PESQUISA EXPLORATIVA: <i>O PERFIL DOS AGRICULTORES</i>	65
3.2 ÍNDICES DE MOTIVAÇÃO: <i>A CURIOSIDADE E A ANSIEDADE PLANTADAS</i>	69
3.3 ÍNDICES DE INTRODUÇÃO: <i>OBRA E AUTOR SEMEADOS JUNTOS</i>	74
3.4 ÍNDICES DE LEITURA: <i>A PLANTAÇÃO COLETIVA</i>	78

3.5 ÍNDICES DE INTERPRETAÇÃO: <i>OS FRUTOS COLHIDOS</i>	83
CONCLUSÃO: “A confissão final”	92
REFERÊNCIAS	99
ANEXOS	102
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO DO LEITOR.....	102
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIOS DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA.....	104

INTRODUÇÃO “Conversa para lá e para cá”

Figura 1 – Luís (o irmão mais novo) e Zezé



Fonte: <https://goo.gl/qQrRWU> (2016)

INTRODUÇÃO “Conversa para lá e para cá”

Nas últimas décadas muitas pesquisas e estudos foram realizados na tentativa de compreender como ocorrem os processos de ensino de leitura literária nas escolas e como novas metodologias (muitas vezes, indicadas pelos próprios pesquisadores) podem auxiliar o professor ao se constituírem ferramentas pedagógicas nos processos de desenvolvimento do gosto pela leitura e conseqüentemente, da formação do aluno-leitor.

Se retomarmos as preocupações de Colomer (2007) em sua obra *Andar entre livros*, perceberemos como autora inter-relaciona o acesso à literatura e o ensino: “estimular a leitura e planejar o desenvolvimento das competências infantis são os dois eixos da tarefa escolar no acesso à literatura” (2007, p. 11).

Se lá na Espanha, Colomer já preocupava-se com o papel que a literatura assume no meio escolar, aqui no Brasil, essa preocupação foi tema de obras como: “Leitura literária na Escola” que conta com oito artigos de diferentes pesquisadores, que, em consenso, abordam a importância das experiências de leitura, da sociabilização dessas leituras em diferentes contextos, sobretudo no contexto escolar, e do acesso aos acervos de obras literárias, principalmente no ensino básico (DALVI, REZENDE E JOVER-FALEIROS, 2013, p. 12).

Além desse trabalho (*Leitura Literária na Escola*) organizado por essas três professoras já citadas, temos outros inúmeros livros em que a literatura em âmbito escolar é o tema principal. A escolarização da leitura literária (EVANGELISTA, BRANDÃO e MACHADO, 1999), *Ensinando a gostar de ler* (VILARDI, 1999), *Na trilha da leitura literária* (TORRES e SAMPAIO, 2015), *Círculos de leitura e letramento literário* e *Letramento literário: Teoria e prática* (COSSON, 2014) são alguns dos títulos que merecem destaque quanto à temática: leitura literária e ensino.

Esta última obra (*Letramento literário: teoria e prática*) merece aqui uma atenção especial, pois estará em foco no nosso trabalho. Cosson (2014), que dedicou 139 páginas à exploração de teorias sobre leitura literária e à prática do letramento literário, apresenta a nós, docentes, duas grandes abordagens pedagógicas que caminham ao encontro da formação do leitor em sala de aula: a Sequência Básica (SB) e a Sequência Expandida (SE).

Sendo a primeira (SB) mais voltada para uma abordagem didática com o público do ensino fundamental e a segunda (SE) mais propícia ao alunado do ensino

médio. Nossa pesquisa se deterá a SB, numa tentativa de conhecer os resultados da aplicação dessa sequência de atividades destinadas à promoção do letramento literário em uma turma de ensino fundamental, numa escola do interior do Ceará. A escolha desta temática deve-se ao fato da relevância e atualidade nos estudos de atividades escolares que promovam o letramento dos alunos, bem como pela importância da literatura na escola para formação do sujeito leitor.

Compreendendo a proposta inicial do Mestrado Profissional do qual essa pesquisa faz parte, encontraremos no regimento do programa, no CAPÍTULO VI, Art. 22: “O Exame de Qualificação consistirá na apresentação de uma proposta de atividade voltada para o Ensino Fundamental perante banca designada pelo Colegiado de Curso constituída por três docentes, incluindo o Orientador” (CONSEPE, 2012, p. 07).

Dessa forma, em consonância com o regimento do Profletras (2012), esta pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 8º ano de ensino fundamental de uma escola pública situada em Juazeiro do Norte – CE, visando a contribuir para a reflexão sobre uma nova abordagem no ensino de literatura em sala de aula.

O interesse por este tema surgiu embasado em três motivos, que se complementam e justificam o trabalho que será desenvolvido. O primeiro motivo, de cunho pessoal, provém do sentimento de afetividade com a literatura e da admiração e gratidão que sinto pela obra: *Meu pé de laranja lima*, o primeiro livro literário que li integralmente, indicação de uma professora durante o meu ensino fundamental e agora é também minha obra de referência e indicação aos meus alunos desse nível escolar.

Seixas (2011) ratifica esse sentimento pelo “livro amado”: “poucas coisas nesse mundo se comparam a relação que desenvolvemos com o livro amado” (2011, p. 13). Por isso, por reconhecer o papel dessa obra em minha formação leitora, ela também desempenhará aqui uma função relevante na abordagem literária que buscamos investigar.

Perceberemos que é possível e louvável plantar a semente que plantaram em mim: ‘o gosto pela leitura’ e quando fazemos isso (quando plantamos essa semente) fazemos não só pelo prazer de ler, mas também pelo nosso dever de educadores: o de incentivar o cuidado para com essa semente que, bem cultivada, se transformará em árvore e dará frutos que alimentam uma vida toda.

Como professoras da rede pública, cultivamos junto aos nossos alunos, da melhor maneira possível, este sentimento de afetividade pela leitura literária. Numero este como primeiro motivo de pesquisa, pois concordo com as palavras de Oliveira

(2005) quando se remete ao ato de fazer pesquisa qualitativa: “É preciso gostar do tema. Para isso ele deve estar relacionado com a nossa vida, nossas experiências. É necessário que sintamos prazer em estudar e aprofundar tal tema para nosso crescimento pessoal” (2005, p. 51).

O segundo motivo, de caráter profissional, nasce da vontade de poder oferecer aos nossos alunos metodologias diferenciadas para o ensino da literatura como forma de despertar o prazer de ler e não apenas como mais uma ferramenta de ensino-aprendizagem da gramática de língua portuguesa. Assim, com essa pesquisa, podemos (nós, professores de Língua Portuguesa ou/e de Literatura) verificar onde e como melhorar metodologicamente as aulas de literatura a fim de promover em sala de aula o letramento literário.

O terceiro motivo, de âmbito social, provém da constatação de que a literatura, ao ser compreendida, analisada e sentida durante a leitura e a escrita de textos literários, pode-se consolidar como modo de unir leitores, de se aproximar, de certa forma, do outro e de até, formar comunidades leitoras. Em seus estudos, Cosson destaca esse importante papel da literatura para sociedade ao afirmar que: “É no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um mundo próprio de se fazer dono da linguagem, que sendo minha, é também de todos” (2014, p. 16).

E Rouxel dialoga com o posicionamento de Cosson e ratifica: “É pela emoção e inteligência que se constroem a relação estética e a literatura. Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (2013, p. 32).

Diante do exposto, esse trabalho alinha-se à proposta do Mestrado Profissional em Letras e atende às expectativas dos três diferentes âmbitos que se complementam: pessoal, profissional e social. Além de contar com uma abordagem qualitativa de pesquisa que trará dados relevantes sobre essa nova proposta didática envolvendo o letramento literário no ensino fundamental.

Em resumo, o presente estudo volta-se para a abordagem da obra *Meu Pé de Laranja Lima*, do autor José Mauro de Vasconcelos, a fim de promover o letramento literário em alunos do Ensino Fundamental, haja vista a necessidade da prática leitora de textos literários para a ampliação de conhecimentos e compreensão do mundo. Essa obra é conhecida pela sua capacidade de fazer com que sujeitos que não costumam ter contato com a literatura, seja por não ter oportunidade seja por não ter interesse, passe a vê-la de forma diferenciada, a qual passa a ser percebida com curiosidade e atenção.

Feitas essas considerações, passamos agora à organização dessa dissertação: o primeiro capítulo trata da metodologia abordada nesse trabalho com ênfase na pesquisa qualitativa, bem como a caracterização do universo da pesquisa, abrangendo o campo de estudo e os sujeitos pesquisados. Ainda neste capítulo, discorremos sobre o uso de uma sequência básica alinhada a um plano de intervenção na escola, posteriormente, apresentamos os instrumentos de coleta de dados e por fim, expomos os procedimentos de análise de dados utilizados durante a investigação das respostas dadas a esses questionários.

O segundo capítulo se desenvolve mediante a temática central desse trabalho: o letramento literário. Para tanto, realizamos o levantamento bibliográfico de diversos autores-destaque na temática de letramento literário, texto literário, assim como pesquisas envolvendo a obra-chave deste trabalho, *Meu Pé de Laranja Lima*, a fim de ampliar conhecimentos suficientes para o desenvolvimento de um pensamento que possa contribuir para com trabalhos futuros que versem sobre esses temas.

Ainda sobre o segundo capítulo, inicialmente, tratamos especificamente dos pressupostos que compõem a trajetória do letramento literário. Num segundo momento, alinhamos a leitura de literatura à formação do leitor a partir do caráter humanizador da arte literária; no terceiro tópico, a escrita versa sobre o trabalho docente com ênfase no ensino de literatura e este ensino como parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa na escola pública. Posteriormente, discorremos sobre a prática da leitura no ensino fundamental, trazendo algumas reflexões sobre o que tem sido apresentado (*semeado*) aos alunos desse nível de ensino na escola. Finalmente, no último tópico, justificamos a escolha da obra literária indicada aos alunos e enfatizamos a importância dessa escolha.

O terceiro capítulo trata das análises dos dados obtidos por meio do trabalho de intervenção com a sequência básica de letramento literário, que objetivou a formação e a melhoria das competências leitoras do educando. Criar possibilidades para o desenvolvimento dessas competências e permitir aos alunos perceber a literatura como arte dinâmica e humanizadora foi também um dos desafios dessa pesquisa.

Nesse sentido, os resultados alcançados com a pesquisa fez-nos perceber o quanto é positivo e humanizador o trabalho de ensino de literatura. Com isso, no último capítulo, ao analisarmos as respostas dos alunos diante da abordagem da SB em prol do trabalho de letramento, propomos a continuação e replicação dessa abordagem pedagógica nas escolas.

Sabendo da amplitude dessa temática, esperamos que esta dissertação venha a ser fonte de consulta para as pesquisas que envolvam o trabalho pedagógico com a literatura, esperamos ainda que estas pesquisas possam continuar se estendendo e que sejam espelhos de que a prática pedagógica sustenta-se na teoria e vice-versa.

1 A PLANTAÇÃO: DA ABORDAGEM QUALITATIVA À COLETA/COLHEITA DE DADOS

Figura 2 – Zezé e seu pé de laranja lima



Fonte: <https://goo.gl/qAZkUr> (2016)

1 A PLANTAÇÃO: DA ABORDAGEM QUALITATIVA À COLETA/COLHEITA DE DADOS

“Era meio sem jeito, mas um belo dia acabaria por aprender.”
(VASCONCELOS, 2008, p. 88)

Este capítulo se divide em cinco partes: (i) na primeira, tratamos da abordagem qualitativa, sua natureza, métodos e os tipos de pesquisa que justificam este trabalho; (ii) na segunda parte, encontram-se caracterizados o local onde a pesquisa foi desenvolvida e os educandos pesquisados; (iii) na terceira, destacamos o plano de intervenção abordado na prática de sala de aula, justificando o uso deste mediante a abordagem proposta para um trabalho de letramento literário; (iv) na quarta, expomos os instrumentos utilizados para a coleta e ação de dados juntamente com a explicação sobre estes; (v) finalmente, apresentaremos as técnicas utilizadas para a coleta dos dados, discutindo sobre as categorias de análise criadas.

1.1 A natureza e os procedimentos: *conhecendo o solo da pesquisa qualitativa*

O que se espera obter como resultado(s) de uma pesquisa também define as abordagens e métodos a serem nesta utilizados. Assim, a metodologia é definida desde o momento em que o pesquisador planeja os passos iniciais e o desenvolvimento do *corpus* a ser estudado. A estrutura do trabalho científico e os resultados que se seguirão serão provenientes de um trabalho bem definido metodologicamente.

Entendendo que toda pesquisa científica se fundamenta em métodos, dedicamos este capítulo a apresentação do método científico utilizado no desenvolvimento deste trabalho. A metodologia aqui apresentada busca atender aos objetivos descritos no projeto, com ênfase na obtenção de resultados que possam ser aceitos pelo meio acadêmico. Dessa forma, a questão da pesquisa, as técnicas e métodos, como também a coleta de dados, as formas de análises desses dados coletados e as categorias criadas serão definidas a seguir.

Antes de enveredarmos nos métodos, retomamos a questão norteadora de nossa pesquisa: de que forma a sequência básica com base na obra “Meu pé de laranja lima”

nos moldes propostos por Cosson (2014) contribui na prática de letramento literário em sala de aula?

Compreendendo que toda pesquisa nasce de um questionamento, entendemos, por isso que é preciso estar apto e disposto a participar na produção de conhecimento e buscamos, nas palavras de Oliveira (2005), o conceito do ato de pesquisar e o encontro desse com a proposta deste trabalho: “A predisposição de gerar conhecimento implica buscar, na epistemologia, a objetividade do conhecimento científico, realizando estudos, observações, experimentos e análises através das teorias e conhecimentos já existentes em confronto com a realidade” (2005, p. 29).

Ainda partilhando deste interesse de produzir conhecimento científico, este trabalho conta com procedimentos qualitativos de análises e classifica-se como um estudo indutivo, já que sua aplicabilidade compreende a observação e a experimentação dos fenômenos estudados (OLIVEIRA, 2005). Assim, ao se fazer a observação da realidade da escola citada (da qual a pesquisadora faz parte como profissional da educação), verificou-se que era possível e bem-vindo um trabalho que envolvesse o letramento literário dos educandos e, neste âmbito, a experimentação deu-se a partir da aplicação da abordagem proposta nos moldes de Cosson (2014) que, nomeada pelo próprio autor como sequência básica, constitui-se como uma proposta pedagógica dividida em etapas que têm como principal finalidade dinamizar o ensino de literatura na escola e conseqüentemente a promoção do letramento literário.

Ainda tratando do método indutivo, confirma-se aqui a pertinência do uso deste nessa pesquisa, quando ao conceituá-lo a pesquisadora Oliveira (2005) afirma:

Pode-se verificar que a indução vai do particular para o geral para se tirar conclusões. Levando-se em consideração que a ciência está em constante evolução, o método indutivo é muito importante, visto que seu ponto de partida é a observação dos fatos e dos fenômenos da realidade objetiva (2005, p. 56).

Desse enunciado destaca-se que na nossa pesquisa partimos do particular, ou seja, da investigação de uma abordagem específica de promoção do letramento literário em uma sala de aula de nível fundamental numa determinada escola do interior do Ceará. A partir desse ponto de partida seguiu-se para uma abordagem mais geral ao se apontar pesquisas teóricas de caráter bibliográfico sobre a temática: letramento literário e dispor propostas que alinhem a prática pedagógica do docente de Língua

Portuguesa ou/e Literatura a um trabalho de promoção desse tipo de letramento. Além disso, podemos afirmar que este trabalho pode ser desenvolvido e obter resultados semelhantes em outras localidades de ensino. Assim:

O método indutivo procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares. De acordo com o raciocínio indutivo, a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade. Constitui o método proposto pelos empiristas (Bacon, Hobbes, Locke, Hume), para o qual o conhecimento é fundamentado exclusivamente na experiência, sem levar em consideração princípios preestabelecidos (GIL, 2008, p. 10).

Conforme especificado pelo autor acima mencionado, após discutir o método faz-se pertinente expor aqui o procedimento metodológico utilizado nessa pesquisa, sendo ela “qualitativa”, podemos delimitá-la servindo das palavras de Oliveira:

É um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários ou/e entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (2005, p. 41).

Dessa forma, tendo como princípio norteador as fases descritas acima, de início, fez-se sondagens e análises de material bibliográfico pertinente ao tema desenvolvido nessa pesquisa (assim, nossa pesquisa é também bibliográfica) e fundamentou-se principalmente nas temáticas abordadas por um conjunto de autores (Quadro 1).

Quadro 1 - Pesquisa bibliográfica: temas e autores

Temas	Autores
Letramento	SOARES (2000)
Letramento literário	COSSON (2014)
Leitura literária na escola	COLOMER (2007) DALVI, REZENDE, JOVER-FALEIROS (2013) TORRES e SAMPAIO (2015)

Fonte: A pesquisadora (2016)

A partir dessa coleta de dados foi estabelecida uma relação científica entre a pesquisa e as lacunas existentes quanto ao assunto aqui abordado. Posteriormente, através de uma sequência didática e um plano de intervenção (que serão descritos no subtópico 2.3 desse capítulo) pôde-se coletar dados sobre a prática de letramento literário realizada na escola e que, alinhada ao plano de intervenção, permitiu intervir na realidade dos educandos (o público-alvo dessa pesquisa).

Quanto à etapa posterior, partiu-se da escolha de uma obra literária alinhada à vivência de mundo dos alunos, estes tiveram contato amplo com a obra integralmente e este contato se realizou seguindo as etapas metodológicas (motivação, introdução, leitura e interpretação) especificadas na Sequência Básica formulada por Cosson (2014).

Entre o desenvolvimento dessas duas tarefas em classe, os educandos responderam a questionários de caráter subjetivo que, na definição dos documentos oficiais da UNISC (2014), são aqueles “elaborados apenas com perguntas abertas (também conhecidas como “subjetivas”), ou seja, aquelas em que a resposta é apresentada textualmente e de forma livre” (2014, p. 02). Esse procedimento encontra-se justificado por Minayo (1992) ao afirmar que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (1992, p.14).

A partir da análise desses questionários foi possível investigar os resultados da Sequência Básica aplicada na turma do 8º ano de Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual do Ceará; ao mesmo tempo em que analisamos a recepção dos alunos diante da obra e da abordagem didática utilizada, também, descrevemos e interpretamos os resultados que obtivemos após a aplicação da Sequência Básica, além disso, com esses dados, formulamos sugestões que nos auxiliassem na reformulação de propostas que envolvessem o letramento literário em sala de aula.

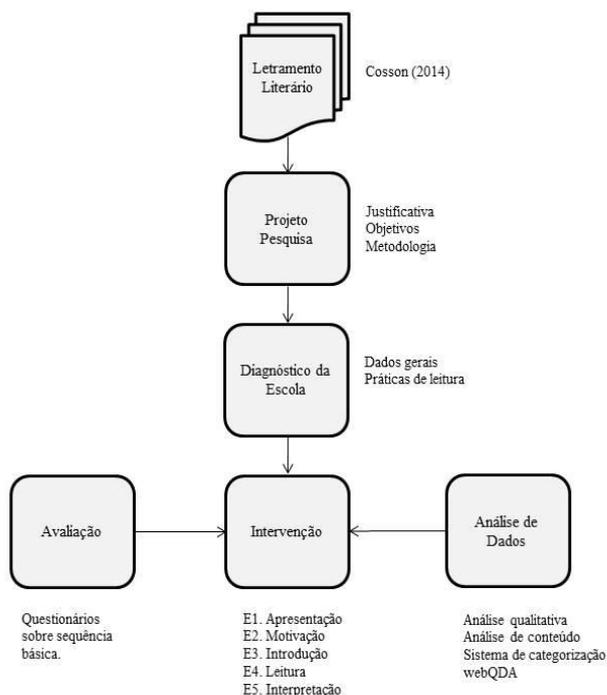
Neste caso, nossa abordagem diferencia-se da quantitativa, pois quando se pensou em uma pesquisa em que os dados seriam interpretados de acordo com aspectos particulares das respostas dos pesquisados, percebeu-se que nada que envolvesse esta etapa poderia ser predefinido. Isso porque:

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos

analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador (GIL, 2008, p. 194).

Assim, fundamentados nas palavras de Gil (2008), o método e abordagem foram definidos, agora passamos aos tipos de pesquisa e, pautando-nos na definição de Oliveira (2005), os tipos aqui utilizados são: bibliográfico e descritivo. A primeira trata-se de “uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos” (2005, p. 76). Desta forma embasa toda a discussão científica dessa pesquisa, alinhando teoria e prática e será melhor percebida no capítulo 03 (teórico). Já a segunda “vai além do experimento: procura analisar fatos e/ou fenômenos, fazendo uma descrição detalhada da forma como se apresentam estes fatos e fenômenos.” (2005, p. 74) Logo este tipo de pesquisa poderá ser observado desde o capítulo teórico até o último capítulo, no qual descrevemos a recepção dos educandos às tarefas desenvolvidas, conforme representado como desenho da pesquisa na Figura a seguir.

Figura 3 – *Design da pesquisa*



Fonte: A pesquisadora (2016)

1.2 A caracterização do universo da pesquisa: *adubando o terreno*

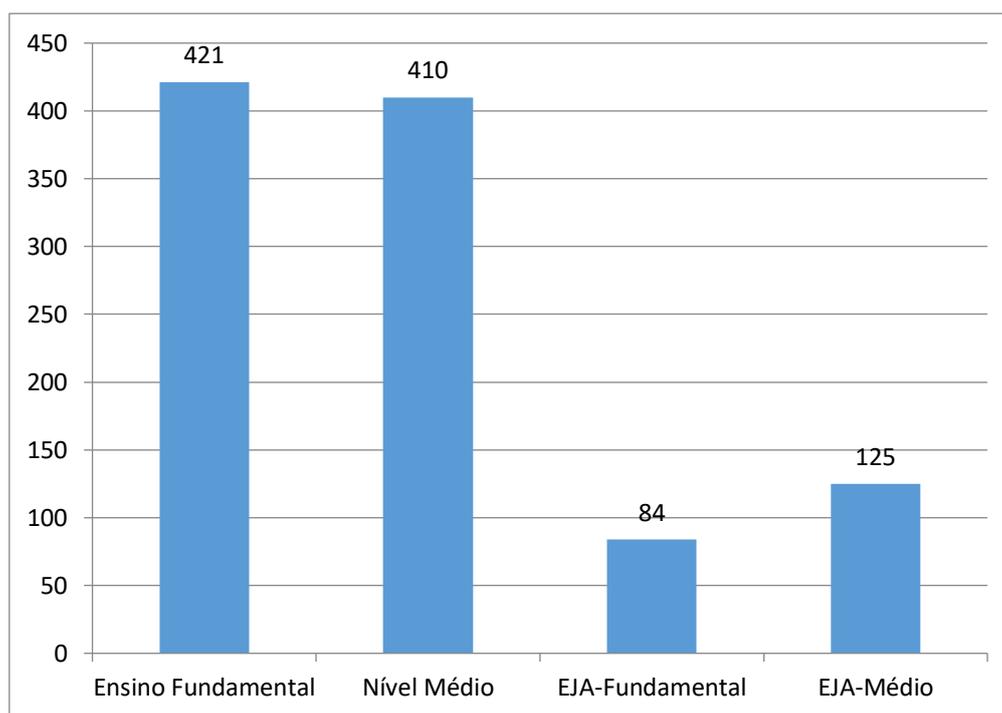
Tão importante quanto o método, a abordagem e o tipo de pesquisa, é também a definição do local, do público pesquisado e dos instrumentos utilizados para coleta e geração de dados. Destarte, nesta segunda parte abordaremos estes três importantes itens dando ênfase à inter-relação entre eles e a pesquisa.

1.2.1 O campo da pesquisa: *um solo (in)fértil*¹

Esta pesquisa foi realizada numa escola da rede pública do estado do Ceará. A escola atende parte do Ensino Fundamental (8º anos e 9º anos) e todo o nível médio, funcionando nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. É uma escola construída há 22 (vinte e dois) anos, cuja estrutura física ainda deixa muito a desejar, tanto por falta de investimentos em reformas, como também pela má conservação por parte dos usuários da escola. Há também problemas no que concerne à prática de Educação Física já que a quadra de esportes está em reformas há um ano e ainda há muito o que fazer. Como paliativo, os dois educadores físicos desta escola aproveitam o pátio e o espaço gramado para trabalhar com os alunos as atividades esportivas. Ainda sobre a prática de esporte, a escola conta com uma academia popular com cerca de 8 (oito) equipamentos manuais para exercícios físicos. A escola conta com 14 salas de aulas, ocupadas por 1040 alunos divididos entre os turnos matutino, vespertino e noturno e por nível de ensino como consta no gráfico:

¹ As informações expostas nesse subcapítulo foram fornecidas pelos componentes da gestão escolar, da secretaria escolar e da biblioteca da escola pesquisada.

Gráfico 1- Distribuição do número de alunos da escola



Fonte: A pesquisadora (2016)

O número de professores, componentes do núcleo gestor e atuantes dos laboratórios equivale a 51 licenciados. Além disso, a instituição conta com 11 (onze) funcionários que atuam no secretariado, na cozinha e nos serviços gerais.

Já a biblioteca escolar tem um acervo com cerca de 5500 obras, este número engloba livros didáticos, paradidáticos, revistas, manuais, dicionários e apostilas. Dos 1040 alunos matriculados na escola, 964 alunos têm a carteirinha da biblioteca, porém desses 964 somente 67 são frequentadores assíduos. O controle de empréstimos de livros e dos demais materiais do acervo é feito pelos dois bibliotecários, mediante anotações manuais em um livro de controle, o que dificulta o trabalho dos bibliotecários quanto à otimização do tempo de atendimento aos interessados no material desse espaço. Vale destacar também que não há projetos pedagógicos nesse espaço que aproxime a leitura literária aos educandos.

A escola possui também laboratório de informática, porém sem acesso à internet e apenas 05 (cinco) computadores, dentre os 09 (nove), funcionam. Há uma sala de vídeo, um laboratório de ciências com cerca de 10 (dez) equipamentos para experiências, uma sala de gestores climatizada, contando com armários e birôs individuais para as três coordenadoras e para o diretor escolar, uma sala para o projeto

estadual: Professor-Diretor de turma (PPDT)² com ampla mesa, cadeiras e armário; uma sala climatizada para os professores, com sofá, mesas, cadeiras, televisor e bebedouro, uma sala climatizada para atendimentos do secretariado, contando com dois secretários educacionais.

A equipe de apoio pedagógico é formada por três coordenadoras que, além de desempenharem suas funções habituais, são responsáveis por conduzir os três planejamentos semanais divididos por áreas de estudos: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Nestes momentos de planejamento geralmente se discute sobre questões de indisciplina dos alunos, uso do tempo pedagógico, futuras reuniões, projetos que estão sendo desenvolvidos no âmbito escolar, avaliações internas e externas e planos de cunho diário, bimestral e anual.

Quanto ao nível socioeconômico do alunado podemos caracterizar como baixa renda (classe E). Estando a escola situada em um bairro periférico, com poucas oportunidades de emprego e nenhum local de lazer, os habitantes são, em sua maioria, de classe E, o que reflete na atuação dos discentes na escola. Como consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a comunidade escolar possui: “Alto índice de desemprego; renda familiar baixa; alto índice de trabalho infantil; alto índice de prostituição; alto índice de marginalização; alto índice de trabalhadores assalariados; grande parte da população desqualificada para o mercado de trabalho” (2015, p. 02).

A escolha desse espaço para a realização desse trabalho de pesquisa deu-se devido ao fato da pesquisadora ser professora dessa escola há quatro anos e por sentir assim a necessidade de contribuir com o ensino de leitura literária. Além disso, não há na escola nenhum projeto que aborde o ensino-aprendizagem de leitura de literatura e a infrequência de alunos no espaço da biblioteca serve de alerta quanto à necessidade de um trabalho que auxilie a reverter esse quadro.

²Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT): Projeto iniciado na rede pública escolar de nível médio do estado do Ceará desde o ano 2007 e basea-se no PPDT de Portugal, no qual um determinado professor é convidado a gestar uma turma de alunos durante todo o ano letivo. Dentre as funções do professor diretor de turma (PDT) está a mediação entre pais, núcleo gestor, professores e alunos que compõem a turma. (LEITE, 2014)

1.2.2 Os sujeitos colaboradores: *agricultores da leitura literária*

Como professora da turma de 8º ano “E” do Ensino Fundamental, vimos neste grupo de alunos o perfil-alvo para o desenvolvimento dessa investigação. São eles 22 adolescentes de faixa etária entre 14 e 17 anos, justamente a turma com faixa etária desalinhada a sua série. Como explica a pedagoga Camila Moreira embasada na LDB:

Pela legislação que organiza a oferta de ensino no país (Lei 9.394/1996), a criança deve ingressar aos 6 anos no 1º ano do ensino fundamental e concluir a etapa aos 14. Na faixa etária dos 15 aos 17 anos, o jovem deve estar matriculado no ensino médio. O valor da distorção é calculado em anos e representa a defasagem entre a idade do aluno e a idade recomendada para a série que ele está cursando. O aluno é considerado em situação de distorção ou defasagem idade-série quando a diferença entre a idade do aluno e a idade prevista para a série é de dois anos ou mais (2014, p. 02).

A turma pesquisada é composta por 04 (quatro) meninas e 18 (dezoito) meninos, matriculados no turno vespertino. São alunos que demonstram interesse pela leitura em sala de aula, mas que não tinham tanto acesso, esse fato foi percebido através da observação participante e conforme descrito nas respostas dadas por estes educandos ao questionário da pesquisa (Anexo 03). Dessa forma, esta observação fundamentou nossa decisão de trabalhar com estes discentes, pois estando eles próximos da conclusão do nível fundamental de ensino ainda podem ser percebidas algumas dificuldades no que concerne às competências leitoras destes.

Para a realização da nossa pesquisa, recorreremos a uma amostra de 22 alunos de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental. A escolha deveu-se ao fato de ser exigido pelo ProfLetras que os mestrandos atuassem no Ensino Básico e, assim sendo, foi realizado o trabalho numa turma onde atuava como professora da disciplina de Língua Portuguesa. Neste sentido, trata-se de uma amostra não probabilística (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2010) e por conveniência (ARTURO, 2011). Este tipo de amostragem é indicada para situações onde o mais relevante é a característica da pesquisa (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2010; ARTURO, 2011).

Todos os alunos conseguiram desempenhar bem a leitura de decifração (aquela na qual decifra-se o código escrito, sem preocupar-se com a compreensão do que foi lido), porém muitos ainda têm certa dificuldade de ler em público e alguns problemas de

compreensão quanto ao que está sendo lido. Todos são de classe E (baixa renda), porém - como é visível em sala de aula - a maioria possui acesso às redes de internet via aparelhos celulares. E no que remete à leitura literária, o contato maior que estes discentes têm ocorre mediante os textos-recortes presentes no livro didático de Língua Portuguesa: Singular e Plural (Editora Moderna) adotado pela escola.

Assim, indo ao encontro do real papel da escola sendo a sua responsabilidade praticamente íntegra de promoção e incentivo de ensino-aprendizagem, cabe a nós, educadores, criar e expandir ações que alcancem nossos educandos no que diz respeito ao amplo aprendizado escolar e dilatável para além dos muros da escola. Estas estratégias aparecem enumeradas no PPP, são elas:

Implementar a Sala de vídeo com programas da TV Escola; incentivar os recursos de pesquisa através do Centro de Mídias e do Laboratório de Informática; incluir sábados letivos com aulas criativas, dinâmicas e finalizadas de projetos; estimular aulas de campo e práticas, com o uso do Laboratório de Ciências; reunir Conselho de Classe periodicamente; debater os principais problemas de aprendizagem com o Conselho Escolar e Grêmios Estudantis; promover discussões e estudos sobre avaliação e processo ensino – aprendizagem; debater sobre os problemas de ensino-aprendizagem detectados com os organismos colegiados; buscar parcerias e novas alternativas de resolver os problemas (2015, p. 02).

Deste modo, o público-alvo da pesquisa é contemplado com tais estratégias, principalmente com esta última: “buscar parcerias e novas alternativas de resolver os problemas”, visto que esta investigação vai ao encontro do fato deste alunado ter pouco acesso à literatura em sala de aula e promove assim essa contiguidade numa tentativa de transformar o letramento literário em um ciclo escolar.

1.3 A Sequência Básica e o plano de intervenção: *os adubos necessários*

A criação de um plano de intervenção alinhou-se a essa pesquisa desde a condução do projeto, visto que para se investigar os resultados de uma abordagem que envolve o letramento literário em sala de aula, foi necessário um trabalho interventivo no ambiente escolar.

A intervenção foi pensada de forma a seguir os moldes da Sequência Básica de Cosson (2014) que assim descreve essa abordagem: “O caminho que propomos sistematiza as atividades das aulas de literatura em sequências exemplares [...] O nosso objetivo é apresentar possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico” (2014, p. 48).

Como essa sequência possui quatro etapas, assim também se estrutura as atividades de intervenção em sala de aula. A primeira etapa recebe o nome de “Motivação” e, como a própria nomenclatura indica, é o momento de motivar o aluno para receber a obra literária. Nas palavras do criador:

As motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos alunos. Acreditamos que o elemento lúdico que elas contém ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária [...] É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor... Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (COSSON, 2014, p. 56).

Para essa etapa, optamos por expor um *trailer* da obra *Meu pé de laranja lima*, isso porque percebemos através da observação participante que os discentes pesquisados sentem-se muito atraídos por vídeos e filmes, além disso, comungamos da concepção de Dalvi (2013):

Tendo o texto literário – sua produção, sua leitura, sua discussão seu ensino, sua crítica, sua contextualização, sua história – como área nuclear, o ensino da Língua Portuguesa deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos visuais, com textos musicais, com textos fílmicos (2013, p. 78).

Dessa maneira, relacionamos o gosto do aluno à articulação do texto literário com o texto fílmico proposta acima pela autora, a fim de concretizar uma tarefa de caráter motivacional de grande importância para a abordagem pedagógica que aqui apresentamos.

Já a segunda etapa, nomeada de “Introdução” corresponde “a apresentação do autor e da obra” (2014, p. 57). Apesar de se constituir uma tarefa simples, o autor destaca que o professor deve ter alguns cuidados durante esse processo:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] No momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. O outro cuidado (está) na apresentação da obra [...] Quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (2014, p. 57).

Essas orientações, ratificadas por Dalvi que afirma que “para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história” (2013, p. 82), foram consideradas durante nossa intervenção. E deste modo a terceira etapa foi desenvolvida assim como nas anteriores, complementando-as. Assim sendo, os educandos foram motivados à “Leitura” da obra, que se constitui como etapa número três do processo de letramento literário. Porém, destacamos aqui que não se tratou apenas de uma leitura mecanizada e tradicional, Cosson alerta que a leitura de livros inteiros precisa de acompanhamento porque há um objetivo a ser cumprido e esse não deve ser perdido. O autor orienta que não se deve vigiar o aluno, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades (2014, p. 62).

Compreendendo que a leitura literária de um livro integral na escola demanda um período maior de tempo e que o tempo de aulas de apenas 50 minutos chegando a uma hora e 40 minutos, quando temos duas aulas seguidas da mesma matéria, a leitura literária foi interrompida por pausas que ocorreram estrategicamente, pois esse tempo de espera trouxe ao discente uma sensação de curiosidade e, através da observação participante, pudemos notar como os alunos estavam entendendo a obra: “é durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos” (2014, p. 62).

Realizada a etapa III, a última parte desse processo de letramento é chamada de “Interpretação”. Finalmente, este é o momento de exposição no qual o educando apresenta suas interpretações sobre a obra lida. “A interpretação parte do entrecimento dos enunciados que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (2014, p. 64). E Cosson ainda acrescenta: “As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro

vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar” (2014, p. 66).

Alves (2013) compartilha dessa abordagem e caracteriza a tarefa de interpretação como imprescindível:

É imprescindível sempre partir do texto literário – seja ele popular ou erudito – e procurar, no âmbito da escola, realizar o que Colomer (2007) chama de *leitura compartilhada*. Noutras palavras, estimular o jovem leitor ou a criança a se pronunciar sobre o texto, a dizer seu ponto de vista, a dialogar com o texto e com os colegas (2013, p. 45).

Assim, na tentativa de passar para o aluno esse estímulo em manifestar-se sobre a obra lida, solicitamos dos discentes, após leitura do livro, a criação de uma folha de diário como uma atividade que visa à complementação do processo iniciado na motivação. Nesse sentido:

Após a leitura da obra, o processo de leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário (COSSON, 2014, p. 126).

Indo ao encontro do que afirma Cosson acima, percebemos que essa tarefa de criação de uma folha de diário não se relaciona a uma atividade com finalidade de medir o desempenho do aluno, mas sim de obter um *feedback* dos estudantes que – ao escrever um gênero textual que os deixa livres para registrarem desde momentos habituais até grandes lições de vida - poderiam expor suas interpretações e suas visões singulares do que absorveram da obra e das etapas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

A indicação de uma obra a um familiar ou/e amigo também pode ser vista como uma pequena demonstração de interpretação, já que para indicarmos um livro a alguém sempre o fazemos argumentando, ou seja, apontando motivos pelos quais tal livro merece ser lido, isso denota entendimento e valorização da obra. Nas palavras de Cosson: “A indicação da obra, após a leitura, para um amigo, porque se acredita que o texto tem algo a lhe dizer é outra forma de participação que se faz quase automaticamente em ambientes não escolares” (2014, p. 116).

Abaixo descrevemos passo a passo como foi conduzida esta intervenção na sala de aula. Mas antes, faz-se necessário destacar os objetivos que insuflaram nossa intervenção. Assim, pautando-se nas orientações de Sampaio (2015)³: os objetivos de uma intervenção diferem-se dos objetivos do projeto de pesquisa, visto que no primeiro trata-se de planejar e buscar intervir diretamente na realidade dos educandos e o segundo refere-se aos ideais do investigador mediante determinado trabalho de pesquisa.

Dessa forma, ficou estabelecido como objetivo geral do plano de intervenção: promover, em sala de aula, momentos de leitura, reflexão e interpretação de textos literários visando formar uma comunidade leitora. E objetivos específicos: intervir, em sala de aula, com uma Sequência Básica que alinhasse a leitura e a interpretação da obra literária escolhida à motivação e ao prazer de ler e não como uma ferramenta de ensino para outras modalidades educacionais; verificar a recepção dos alunos e os resultados obtidos quanto ao letramento literário da turma citada após a intervenção; tornar esse processo de análise interpretativa (letramento literário) uma tarefa natural durante as aulas de Língua Portuguesa, que se seguirão, mesmo após o final do processo da pesquisa.

Diante desses objetivos esse plano atendeu a 22 (vinte e dois) alunos que participaram de 07 (sete) encontros (designados abaixo como sessão) de leitura, aprendizagem, reflexão e formação, com carga horária de 02 (duas) horas-aulas diárias, perfazendo um total de 14 (quatorze) horas/aulas. Divididas conforme especificações abaixo:

- **Sessão 01 (2h/a) – Proêmio da ação em sala de aula:** Iniciamos explicando à turma a sequência didática que seria utilizada nas próximas 13 aulas, inclusive a metodologia que seria desenvolvida em sala; sondamos através de um questionário quais obras indicadas para a turma de 8º ano nas aulas anteriores mais chamou a atenção deles; explicamos aos alunos por que é importante a leitura das obras literárias e ouvimos destes quais livros eles já leram e o que acharam da leitura.
- **Sessão 2 (2h/a) – A motivação**

³ Exposição oral por ocasião de minicurso: **Do projeto de pesquisa ao plano de intervenção:** Delineando caminhos no ProfLetras, proferido no Congresso Nacional do ProfLetras na UFMG: Juiz de Fora – MG em 24 de setembro de 2015.

Desenvolvemos a etapa de Motivação proposta por Cosson (2014); promovemos uma dinâmica que preparou os educandos para receber a obra. A dinâmica ocorreu mediante um *trailer* do filme: Meu pé de laranja lima (2013), após exibir o vídeo, a professora pesquisadora lançou a pergunta: “Por que esse título Meu pé de laranja lima?” E variadas respostas surgiram; os alunos também questionaram se iriam ver o filme na íntegra, aproveitando deste questionamento, lançamos a proposta de todos lerem a obra. Os educandos mostraram-se bastante interessados.

Sessão 3 (2h/a) – A introdução e o início da leitura

Desenvolvemos a etapa de Introdução (COSSON, 2014): apresentamos a obra e traços relevantes do autor para os alunos; iniciamos a leitura da capa, sobrecapa e demais anexos da obra, promovendo pausas em momentos estratégicos da leitura para ouvir o aluno quanto ao que ele vem compreendendo, gostando e encontrando de interessante para si próprio na apresentação do livro.

- **Sessão 4 (2h/a) – A leitura e as discussões**

Antes de iniciarmos a leitura, pedimos que os alunos fizessem um breve resumo oral do que foi lido e discutido na aula anterior sobre a apresentação da obra e do autor, esta foi uma forma de sondar quais aspectos da apresentação mais chamaram a atenção deles; seguimos esta etapa com a leitura da obra e reaquistamos as pausas estratégicas.

- **Sessão 5 (2h/a) – A leitura e as discussões: momento II**

Continuamos o encontro anterior, retomando a leitura e pedindo para que os alunos fizessem um breve resumo oralmente do que foi lido até então, novamente como forma de sondagem, mas dessa vez para saber quais ações da narrativa mais chamaram a atenção deles; continuamos a leitura e fizemos pausas em determinados momentos para comentário.

- **Sessão 6 (2h/a) – A leitura e as discussões: momento III**

Continuamos a leitura e repetimos as estratégias usadas no aulão 05 e finalmente, a leitura foi concluída. Orientamos os alunos a retomar em casa algo que eles julgaram importante ou/e interessante durante a leitura, ressaltando a relevância dessa tarefa para as próximas aulas de interpretação.

- **Sessão 7 – (2h/a) – Interpretação e reinício do ciclo**

Desenvolvemos a etapa de Interpretação (COSSON, 2014); promovemos um momento em que o aluno se sentisse à vontade para expor suas interpretações sobre a obra lida; dessa forma eles anotaram no caderno, como forma de página de diário suas impressões sobre a obra lida; aplicamos então um questionário aberto e de caráter de opinião para os alunos, visando a perceber mais concretamente os acertos e falhas das tarefas desenvolvidas nas últimas 13 aulas (07 sessões); voltamos a questionar os alunos sobre qual obra indicada durante as aulas anteriores - ou até mesmo abordada pelos colegas na primeira sessão de aplicação do plano de intervenção - poderia ser utilizada de forma integral e como ferramenta para as próximas etapas de promoção do letramento literário na escola. As indicações foram anotadas para serem retomadas em sala num futuro processo de letramento literário.

Como recursos didáticos utilizados durante esta intervenção destacam-se:

- projetor de multimídia;
- computador;
- livro paradidático;
- lousa;
- papel;
- vídeo (*trailer* do filme).

Figura 4 - Imagem do *trailer* do filme Meu pé de laranja lima



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GDePuLpo3Bg> (2015)

No que concerne a avaliação, Dalvi (2013) afirma que o professor deve: “avaliar sem punir, avaliar para promover a aprendizagem e principalmente a aproximação e o respeito.” E acrescenta: “a efetividade e a qualidade da leitura são as únicas coisas realmente importantes” (2013, p. 83). Assim, seguindo as instruções da autora, optamos por um processo avaliativo processual e continuado, no qual foram utilizados a observação assistemática e participante, diálogo interativo, intervenções participativas e os questionamentos e indagações como forma de verificar o real envolvimento do aluno nas tarefas.

Além disso, os questionários (Anexos 01 e 02) que foram aplicados auxiliaram na verificação da compreensão dos pontos apresentados e debatidos em aula. Sobre estes questionários dedicaremos o subitem a seguir.

1.4 Instrumentos de coleta: *ferramentas para a colheita*

A tarefa de gerar dados é realmente uma das partes principais da pesquisa, pois é a partir desta etapa que o pesquisador apreende as informações necessárias para responder a(s) pergunta(s) norteadora(s) do trabalho e para atingir os objetivos descritos desde os primeiros planejamentos.

Coletar dados numa pesquisa de caráter qualitativo equivale a atender-se aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico que embasou o trabalho. Oliveira afirma: “A definição dos instrumentos de pesquisa devem estar visceralmente adequados aos objetivos do estudo já delineados quando da escolha do tema e perfeitamente sintonizada com o marco teórico” (2005, p. 84).

Assim, retomando o objetivo principal dessa pesquisa: investigar os resultados da sequência básica vivenciada numa turma de Ensino fundamental; a coleta de dados ocorreu mediante observação participante, sequência de atividades na escola, notas diárias e questionários. O tempo de coleta perpassou de setembro a dezembro, sendo que 72 h/a foram utilizadas nessa tarefa (24h/a por mês).

Restabelecido o objetivo geral e compreendida a intervenção (explicada no subitem anterior), faz-se necessário aqui diferenciarmos o processo interventivo e a meta maior da pesquisa. Destacamos então, que o processo interventivo, apesar de

possuir um certo grau de independência e ser parte importante do que objetivamos pesquisar, ele não é a pesquisa.

A pesquisa apresentará, através dos dados coletados, a recepção e interpretação dos alunos diante de uma abordagem didática proposta pelo autor Cosson (2014) a fim de entendermos como ocorre o processo de letramento literário mediado pela SB e como os alunos compreendem esse processo, participam dele, interagem entre si, iniciam uma comunidade de leitores.

Nesse sentido, esse trabalho teve seu enfoque respaldado pela observação participante, pois houve a real interação do pesquisador com o grupo pesquisado. Foi esta uma interação intensa já que a pesquisadora é parte integrante do grupo e se identifica com esse pela vivência cotidiana, ações e aspirações (OLIVEIRA, 2005).

Este termo - observação participante - aparece constantemente em Bogdan e Biklen (1994). Estes pesquisadores atribuem uma inter-relação entre a observação e a pesquisa qualitativa em educação, enfatizando que os bons resultados de uma pesquisa desse caráter estarão inteiramente ligados à observação na qual o investigador é integrado. Os autores assim retomam as origens desse termo e partilham seu conceito:

O termo *observação participante* foi inicialmente utilizado em 1925, por Eduard Lindeman (1925), no seu trabalho *Social Discovery*, mas originalmente o termo descrevia o que se pode designar por um informador. Para Lindeman o observador participante, como oposto do que ele designava por "observador objectivo", participava activamente nas actividades ou contexto a estudar e não no projecto de investigação (1994, p. 80, grifos dos autores).

Dessa forma, valendo-se da observação participante descrita acima, esta etapa ocorreu naturalmente durante a pesquisa, já que, estando diariamente com os alunos, o estudo desempenhado e, conseqüentemente, os dados coletados iniciaram-se a partir da observação da realidade da escola na qual trabalho e seguiu sempre mediante observação e atuação nesse contexto escolar.

Ainda como instrumentos de coleta de dados, foram registradas notas diárias sobre as etapas da pesquisa. A opção por um “caderno à mão” deu-se através das seguintes recomendações:

É preciso que se tenha um caderno de capa dura de tamanho médio que possa ser conduzido sempre na pasta de livros, papéis e

documentos que fazem parte do cotidiano escolar e do trabalho. Nesse caderno, que é chamado *cahier de bordou simplement caderno à mão* ou *diário*, a cada dia e tantas vezes se faça necessário, tudo que diz respeito ao tema de estudo deve ser registrado... Essas anotações devem ser aperfeiçoadas e jamais se deve apagar uma ideia ou um registro anterior à nova sistematização dessas ideias e leituras (OLIVEIRA, 2005, p. 31, grifos da autora).

E no que diz respeito aos questionários repassados aos alunos (Anexo 01 e 02), optamos por este tipo de instrumento de coleta de dados, pois melhor respondem aos nossos objetivos. Ratificamos a utilidade dessa ferramenta com as palavras de Oliveira (2005): “o questionário é uma técnica que tem por finalidade a obtenção de informações sobre sentimentos, expectativas, vivências e sobre qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de sua pesquisa” (2005, p. 89).

Os questionários, em nossa pesquisa, serviram primeiramente como uma sondagem do perfil leitor do educando e sendo assim antecedeu a etapa de intervenção. Com essa finalidade de sondagem, o questionário aplicado inicialmente é referência em pesquisas sobre práticas leitoras com pré-adolescentes e foi criado pelo grupo de fonoaudiólogos da CEFAC/UNICAMP⁴. Este instrumento conta com 06 (seis) perguntas de caráter objetivo, o que nos proporcionou uma verificação rápida das características da turma quanto ao que se refere à leitura. Segue estrutura do questionário:

Quadro 2 - Estrutura geral do questionário diagnóstico

QUESTÕES
1 Gosta de ler?
2 O que você lê (funções de leitura)?
3 Pedes para comprar livros ?
4 Lê outras coisas além do que escola indica?
5 Frequência de leitura extraescolar
6 O que sente quando lê?

Fonte: A pesquisadora (2016)

⁴CEFAC/UNICAMP – Centro de Especialização em Fonoaudiologia Clínica da Universidade Estadual de Campinas.

A partir dos dados gerados com os questionários acima, conseguimos traçar o perfil leitor do alunado, na sequência, fizemos a intervenção na escola e, por fim, aplicamos os questionários qualitativos. Estes últimos foram criados pelas pesquisadoras e contou com oito questões divididas igualmente, sendo assim a estrutura deste questionário segue as quatro etapas da sequência criada por Cosson (e utilizada em sala de aula) e possui duas questões para verificação de cada etapa do trabalho pedagógico. Segue estrutura:

Quadro 3 - Estrutura geral do questionário das etapas da sequência básica

Grupo de questões
Grupo 01 – questões relacionadas à Motivação
Grupo 02 – questões relacionadas à Introdução
Grupo 03 - questões relacionadas à Leitura
Grupo04 - questões relacionadas à Interpretação

Fonte: A pesquisadora (2016)

Este instrumento coloca em ênfase nossos objetivos específicos: analisar a recepção dos alunos diante da obra e da abordagem didática realizada; descrever e interpretar os resultados que obtivemos com a utilização da sequência básica; compreender a possibilidade da obra trabalhada se constituir material motivador para um ciclo de letramento literário.

Os questionários foram dispostos aos alunos em um único momento na sala de aula, posterior às etapas de intervenção. Este procedimento ocorreu naturalmente, os educandos mostraram-se muito receptivos às questões elaboradas pelos pesquisadores e responderam ao questionário na presença da professora-investigadora. Como afirmam esses autores:

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora [...] Se as pessoas forem tratadas como "sujeitos de investigação", comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua

presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 68).

Assim como sugerem Bogdan e Biklen, também fizemos e os educandos agiram de forma natural, responderam aos questionários e comportaram-se como habitualmente comportam-se diante de uma tarefa em sala de aula, ainda mais tranquilos, pois não tinham a grande preocupação de sentirem-se avaliados quantitativamente.

Os questionários tiveram como função maior a verificação de resultados produzidos a partir do trabalho de letramento literário na sala de aula e as questões expostas nestes seguiram a ordem cronológica e metodológica da Sequência Básica. Isto posto, no próximo subitem expomos os procedimentos utilizados para a coleta de dados.

1.5 Os procedimentos: *para uma análise dos frutos*

A análise de dados numa pesquisa de caráter qualitativo requer maior atenção e dedicação de seus investigadores, pois:

Aquilo que os investigadores qualitativos tentam fazer é estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos. Ainda que a ideia de que os investigadores sejam capazes de ultrapassar alguns dos seus enviesamentos possa, inicialmente, ser difícil de aceitar, os métodos que eles utilizam auxiliam neste processo. Por um lado, os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a um determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 68).

Diante dessa observação dos autores, percebemos que a análise qualitativa é um trabalho que - nas palavras de Bogdan e Biklen - lida com a subjetividade dos indivíduos pesquisados, os pesquisadores devem tratar os dados de maneira objetiva e se esquivar de enviesamentos particulares a sua visão de mundo.

Ainda sobre a objetividade que circunda o trabalho de análise de dados, devemos reforçar aqui o fato de que produzir pesquisa é produzir conhecimento e indo

ao encontro das palavras de Oliveira: “Ciência quer dizer conhecimento e implica racionalidade, objetividade, sistematização de ideias e possibilidade de verificação e demonstração através de informações obtidas no processo de estudo e/ou pesquisa, independentemente do ponto de vista do pesquisador” (2005, p. 39).

Assim, esse trabalho, valendo-se da objetividade em análise de dados utilizou-se das etapas do procedimento de letramento literário (já apresentadas no subitem anterior) desenvolvido em sala de aula para criar categorias e, posteriormente, subcategorias de análises das respostas verificadas nos questionários dos alunos. Essas categorias, na definição de Caetano (2015), são consideradas *à priori*, ou seja, referem-se ao material teórico utilizado, neste caso, à Sequência Básica de Cosson. “Nas categorias de análise *à priori*, o pesquisador quando analisa as fontes de dados já procura as categorias definidas no material teórico” (2015, p. 09). Já as subcategorias foram criadas durante a apreciação dos dados e por isso são consideradas *à posteriori*, já que a construção destas deu-se pela análise dos dados coletados e depois esses foram classificados com essas subcategorias (2015, p. 10).

Quadro 4- Estrutura de categorias e subcategorias

Categorias (criadas <i>à priori</i>)	Subcategorias (criadas <i>à posteriori</i>)
Motivação	Descrição Expectativas
Introdução	A escolha da obra Sobre a obra Sobre o autor
Leitura	Leitura coletiva Intervalos de leitura
Interpretação	Indicações de leitura Registros pessoais de interpretação

Fonte: A pesquisadora (2016)

Essa categorização foi concretizada mediante utilização da ferramenta de análise tecnológica para pesquisa qualitativa: webQda⁵, assim definida pelos pesquisadores Souza, Costa e Moreira (2011):

O webQDA (*Web Qualitative Data Analysis*) é um *software* de análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo e distribuído. O

⁵Ferramenta disponível em: <https://app.webqda.net/>

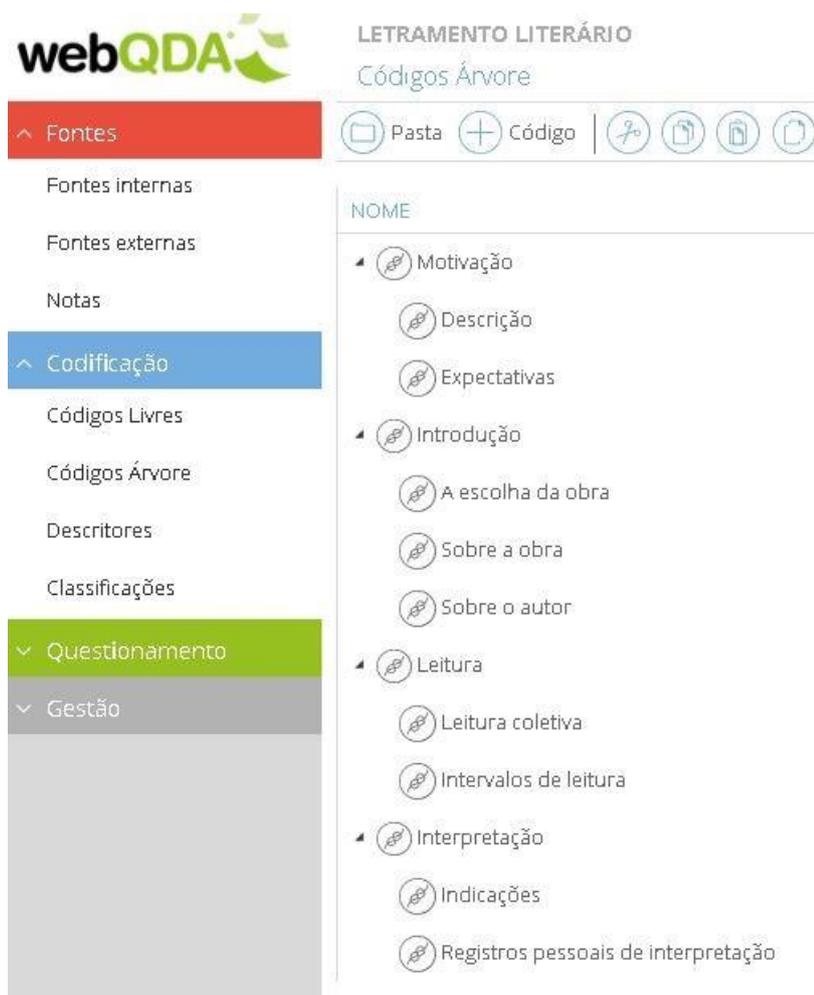
webQDA é um *software* destinado à investigação em ciências humanas e sociais e proporciona inúmeras vantagens na análise de dados qualitativos. Este é o primeiro *software* de análise de dados não-numéricos e não-estruturados num ambiente colaborativo e distribuído com base na Internet (2011, p. 19).

A escolha desse software para análise de dados deu-se mediante a tentativa de objetivar respostas e dessa forma conseguir que “os dados recolhidos proporcionem uma descrição muito mais detalhada dos acontecimentos do que mesmo a mente mais criativamente preconceituosa poderá construir, antes do estudo a ser efectuado” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 68).

Além disso, o dinamismo dessa ferramenta (webQDA) proporciona ao investigador editar, visualizar, interligar e organizar documentos e ainda criar categorias, codificar, controlar, filtrar, efetuar pesquisas e questionar os dados com o objetivo de responder às suas questões de investigação (SOUZA, COSTA e MOREIRA, 2011, p. 20).

Utilizando do webQda, conseguimos analisar os dados com maior objetividade, pois diante dos dados coletados, selecionamos e simplificamos as respostas dividindo-as em 04 (quatro) categorias apoiadas e nomeadas de acordo com as quatro fases da sequência básica de Cosson (Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação) e essas dividimos ainda em 09 (nove). Assim cada categoria se inter-relacionou às respectivas subcategorias (Figura 5).

Figura 5 - Categorização geral de dados no webQDA



Fonte: A autora (2016)

A categoria I: **Motivação** está subdividida em **Descrição** e **Expectativas**, na qual, a primeira subcategoria apresenta as descrições criadas pelos pesquisados quanto à fase de Motivação realizada em sala de aula e a segunda apresenta as expectativas do educando diante dessa primeira fase.

Já a categoria II: **Introdução** se subdivide em **A escolha da obra**, **Sobre a obra** e **Sobre o autor**. Na primeira, a ênfase de análise versa sobre as respostas dos educandos no que concerne à escolha do livro *Meu pé de laranja lima*. Na segunda, o foco está no destaque dado pelo aluno à apresentação da obra e, na terceira, a análise recai sobre a percepção do pesquisado quanto à apresentação do autor, feita em sala de aula.

Na categoria III: **Leitura**, a subdivisão diferenciou-se, pois ainda que tenhamos duas subcategorias: **Leitura coletiva** e **Intervalos de leitura**. Assim, na primeira

(Leitura Coletiva) analisamos as considerações dos pesquisados quanto à maneira como a leitura foi conduzida em sala, coletivamente. E na segunda (Intervalos de Leitura) destacamos os aspectos positivos e negativos descritos pelos educandos quanto aos intervalos durante o processo de leitura.

Finalmente, a categoria IV: **Interpretação** dividiu-se em **Indicações** e **Registros pessoais de interpretação**, quando a primeira subcategoria dessa quarta etapa, deixamos em relevo as respostas em que há indicações de leitura da obra lida provindas dos alunos para amigos e familiares. E na segunda (Registros pessoais de interpretação) o destaque recai sobre os aspectos mais importantes da obra reafirmados pelos educandos em seus textos de caráter pessoal (a folha de um diário).

Explicadas as categorias e subcategorias criadas, percebemos que os resultados obtidos com a aplicação da abordagem didática melhor se explicitam se forem expostos em tabelas que serão visualizadas no capítulo de análise de dados. Contudo, adiantamos desde já que estas estruturas seguem a categorização exposta acima e servem desta forma, para formalizar os registros de análises.

2 ESTUDO DAS SEMENTES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

Figura 6 – Livro aberto: Breve resumo da obra Meu pé de laranja lima



Fonte: <https://goo.gl/E7kZTu> (2016)

2 ESTUDO DAS SEMENTES DE LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA

“Não sei direito... mas vou aprender para não ensinar errado.”
(VASCONCELOS, 2008, p. 16)

Este capítulo apresenta quatro seções:

- i. Pressupostos do letramento literário;
- ii. A leitura literária e a formação do leitor-cidadão;
- iii. Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa;
- iv. A prática da leitura no Ensino Fundamental: o que tem sido apresentado aos nossos alunos.

Para tanto, foi preciso o levantamento bibliográfico de diversas obras na temática de letramento literário e do texto literário, assim como pesquisas, envolvendo o letramento, a literatura e a escola.

2.1 Pressupostos do letramento literário: *Estudos das primeiras sementes*

No cotidiano escolar há ainda hoje uma confusão entre os significados das palavras letramento e alfabetização. A discussão gerada entre esses dois termos é realizada frequentemente, configurando-se como temáticas importantes e que devem ser bem distinguidas para o favorecimento da prática pedagógica.

De acordo com os pressupostos de Soares (2000), o termo letramento é novo no vocabulário da língua materna. Segundo ela, etimologicamente, “a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo – cy e denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] Nesse sentido, literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (2000, p. 19).

Relacionados a essa definição estão alicerçados aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, cognitivos, linguísticos, seja para o conjunto social em que sejam inseridos, seja para os sujeitos que aprendem a utilizá-la.

Ainda, segundo Soares (2000),

tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia de ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem

consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (2000, p. 18).

A diferença entre letramento e alfabetização consiste no fato de que “Alfabetizado nomeia aquele que aprender a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (2000, p. 19). É preciso ir além do ler e do escrever, ir além da alfabetização. É primordial a compreensão dos sentidos de ler e de escrever e do entendimento do que se leu e do que se escreveu.

O indivíduo letrado não é mais o mesmo tanto no sentido social quanto cultural, visto que ele passa a apreender elementos de outras culturas, outros costumes, ampliando os seus conhecimentos e habilidades. Além disso, o letramento promove uma potencialização do vocabulário em decorrência, por assim dizer, dos diversos contatos estabelecidos com várias formas de se organizar as letras. O letramento “é o estado ou a condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (2000, p. 44). Ainda para Soares:

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta [...] (2000, p. 46).

Assim, no entendimento da autora, a alfabetização está relacionada ao ensinamento da leitura e da escrita, enquanto que o letramento transpassa o universo mecânico do ler e do escrever e caracterizam-se pelo seu aspecto de apreensão, interpretação e práticas sociais mediante essas habilidades. A alfabetização é a ação de ensinar e aprender a ler e escrever.

É essencial que existam condições para o letramento. Tanto condições socioculturais quanto econômicas. A primeira condição refere-se ao acesso à escolaridade. A segunda relaciona-se com a disponibilidade de material para a prática da leitura. Não adianta unicamente o saber ler e escrever, é preciso, *a posteriori*, gerar

meios a fim de que os alfabetizados se insiram em um ambiente letrado (SOARES, 2000).

É nessa perspectiva que a ação do professor em proporcionar ao educando a prática da leitura literária, conduzida por tarefas que perpassem o ato mecânico de ler e fazem com que o aluno a interprete e apreenda habilidades leitoras mais complexas, se caracteriza, de acordo com Cosson (2013) como letramento literário conforme definido a seguir:

Na prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra [...] Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais [...] Finalmente, tal objetivo é atingido quando se oferecem atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária (2013, p. 02).

Apesar de ser um termo recente, a promoção do letramento literário como prática em sala de aula é uma preocupação existente há décadas e estudada por diversos pesquisadores que até então tratavam o que nomeia-se ‘letramento literário’ por ‘prática de leitura literária’ e, ainda, quando se trata desta ação na escola alguns usam a expressão ‘ensino literário’. Como exemplo de uso da expressão ‘prática de leitura literária’ tem-se o conceito definido por Roxele traduzido por Rezende (2013) “Na concepção da leitura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola)” (2013, p. 18).

Ainda sobre as expressões que antecedem/substituem o termo letramento literário, percebe-se que Colomer (2007) aproxima a definição do ‘ensino literário’ à definição de Cosson (acima exposta): “... o ensino literário se caracteriza pela forte inter-relação que estabelece entre seus objetivos, seu eixo de programação, o *corpus* de leitura proposto e as atividades escolares através das quais o ensino se desenvolve” (2007, p. 19).

Dessa forma, tratar de ‘letramento literário’ envolve a percepção da nomenclatura atual *versus* a definição proposita deste, assim a de se atentar para o conceito desta prática nomeada por expressões como ‘ensino literário’ e ‘prática de leitura literária’ nas obras de diversos autores no decorrer dos tempos.

2.2 Repensando a leitura literária na escola: *analisando as plantações*

As práticas leitoras construídas pela escola fundamental repercutem diretamente no desenvolvimento do leitor, pois muitos dos alunos que convivem com classes regulares do ensino fundamental só encontram no ambiente escolar o lugar favorável para efetuar o exercício da leitura de maneira sólida, isto é, interagindo de maneira consciente com o texto escrito.

A leitura da literatura é uma das colunas da educação escolar, uma vez que é prioritariamente no contexto escolar que as habilidades de leitura e escrita são ordenadas e desenvolvidas formalmente. Dessa forma, a escola colabora na formação do leitor literário e essa colaboração será maior ou menor dependendo dos pressupostos que fundamentam currículo da instituição escolar (MOLINA, 1992).

A ação de interação entre texto e leitor é o norte para a formação de um ser letrado. Indo além, no âmbito da literatura, um sujeito letrado é aquele ser capaz de identificar não apenas o texto literário, como também reconhece na literatura uma forma de transformação, de conhecimento, de prazer e de liberdade do outro e de si próprio - a sua humanização (LIMA, 2016).

Soares assim nos adverte quanto à noção de literário variante mediante o tempo e as culturas:

Não podemos, entretanto, esquecer que, se a própria noção do que é e do que não é literário varia com o transcurso dos tempos, porque cada época contém uma ideologia específica e sistemas próprios de manipulação da cultura, a noção de gênero literário é também histórico-cultural, obedecendo sempre, como já vimos, a um horizonte de expectativas. Embora mantenham as obras literárias uma certa dose de redundância, o trabalho inusitado que elas vêm apresentando leva, cada vez mais, a utilizar a designação de gênero para uma forma literária ou até mesmo para uma obra particular. (SOARES, 2007, p.77)

Dessa forma, também é tarefa do professor ajudar o aluno a verificar as mudanças conceituais sobre o que é ou não literário mediante determinadas culturas e determinados períodos históricos e ainda alinhar esse conhecimento ao universo de descobertas que só a leitura pode proporcionar.

Porém, vale lembrar que o contato com textos literários, consultados e estudados pelos alunos das escolas públicas, na maioria das vezes, se limita ao uso direto e diário do livro didático impresso e conseqüentemente esse contato tende a cessar neste material, assim muitos alunos desconhecem a obra integral da qual o texto literário faz parte e julgam como concluído o conteúdo apresentado no livro em forma de trecho.

Nesse sentido, os textos literários para serem trabalhados integralmente é então uma proposta motivadora e desafiadora numa abordagem de ensino aprendizagem em sala de aula. Pois ao contarmos o aspecto social da literatura e ao interrelacioná-lo ao âmbito científico, quando estudados em sala de aula, o educando é desafiado a acionar conhecimentos de várias áreas de estudos e, por diversas vezes, essa tarefa de acionamento se impõe sobre o despertar do prazer de ler. Diante desse fator alguns questionamentos podem ser levantados aqui e a busca por respostas para estes será um dos alicerces do nosso trabalho: Como despertar no aluno o prazer de ler textos literários?; Como realmente podemos trabalhar com textos literários em sala de aula a fim de promover o letramento literário e acionar no educando o prazer de ler?

Sendo a escola uma das principais promotoras e disseminadoras de leitura e interpretação de textos literários entre os alunos, bem como umas das mais importantes receptoras de diretrizes que impulsiona o trabalho educacional, a ela também caberá a reflexão de metodologias que contemplem o ensino de interpretação desses textos, de maneira motivadora, visando um aprendizado significativo e que propicie o desbravamento de práticas de letramento

2.3 A leitura literária e a formação do leitor que compreende: *efeitos dos frutos*

A leitura literária faz-se imprescindível no processo de produção de conhecimento. É por meio desta prática que se adquire valores essenciais à formação

integral do educando. Além disso, ela constitui-se um instrumento de extrema importância para a interação entre culturas.

Sobre isso Candido afirma:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (1995, p. 113).

A problemática levantada acima por Candido em torno da leitura vem permeando discussões entre educadores, escritores, etc., que desde muito tempo buscam a concretização de objetivos em torno da compreensão de um texto no ato da leitura.

É preciso levar em conta, antes de tudo, que a leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos e o contexto sócio-histórico-cultural. O leitor, na medida em que lê se constitui, se representa, se identifica. A compreensão não é uma questão só do nível da informação, mas também um processo de interação com o mundo; só se aprende com a vivência coletiva, em troca contínua de experiências.

Ao se conhecer o conceito de letramento desenvolvido por Rojo, perceberemos que essa vivência coletiva, para a compreensão do que está sendo lido, é uma tarefa primordial para a efetivação de tarefas de letramento. Vejamos:

[...] o letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98).

Nesse sentido, uma das tarefas de todo o professor de Língua Portuguesa, que trabalha em prol do letramento literário, é a de perceber como o aluno interpretou um texto literário e como realmente ele deveria tê-lo feito. Se a interpretação condiz com o que se esperava ou se foge do objetivo traçado pelo professor ao levar esse tipo de tarefa para a sala de aula.

Por conseguinte, espera-se, numa tarefa de interpretação disposta a alunos do Ensino Fundamental, que estes ultrapassem a simples ação de decodificação das palavras e adentre numa leitura interpretativa na qual o texto seja compreendido num todo e essa compreensão se relacione a outros conhecimentos internos e de outras áreas acionados pelo educando. Conhecimentos estes que se espera que esses alunos já possuam-os para que finalmente, compreendendo o novo e relacionando à outras competências adquiridas anteriormente, este aluno possa se perceber como ser mais crítico.

Dessa maneira, esta tarefa corrobora, de certa forma, com o conceito desenvolvido por Kleiman (1995) o qual estabelece que o letramento deve ser visto como as práticas sociais que utilizam a escrita como sistema de símbolos nas mais variadas situações sociais.

Soares (2000) dialoga com esse conceito de proposto por Kleiman e enfatiza que “letramento é o resultado da ação de ensinar a ler ou a escrever: o estado que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (2000, p. 18).

Porém, infelizmente, ainda muito de nossos educandos não possuem habilidades interpretativas adequadas e sentem ainda uma maior dificuldade quando essa habilidade está vinculada a interpretações, que demandam conhecimentos de outras áreas. É perceptível em sala de aula que, para a maioria, a ação de interpretar um texto literário é algo desafiador.

Por isso, trabalhar o letramento literário é *unir o útil ao agradável*, pois alinhado ao desafio de interpretar e se conhecer através da prática sócia da leitura, estaremos proporcionando ao aluno contato com obras literárias, que podem ser definidas como enunciados de tradição oral ou escrita nos quais a literariedade, ou seja, a característica principal do que é literário, daquilo que se define como literatura, fundamenta toda a enunciação. Esses textos são estudados mediante o caráter científico de compreensão da arte literária e de forma cultural (ao levar o educando a conhecer determinadas culturas, tradições e costumes de diferentes épocas). Conhecimentos esses, associados aos períodos históricos, aos conhecimentos de Geografia, Biologia, dentre outras disciplinas que fazem parte do currículo escolar e que devem ser trabalhados de forma holística.

Assim, a obra literária vai ao encontro das abordagens de intervenção nas escolas e essas intervenções alinhadas aos Parâmetros Curriculares e às Diretrizes Curriculares Nacionais podem ser percebidas, também, como tentativa de dinamizar as aulas de Língua Portuguesa e permitir ao educando uma melhor noção teórico-prática do que se propõe ao trabalhar o letramento literário, além de orientá-lo melhor na compreensão e interpretação de textos.

(...) um projeto de investigação, um plano de intervenção (...) deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002, p. 88 e 89).

Dessa forma, uma proposta de intervenção alinhada ao letramento literário, pode auxiliar o aluno numa tarefa que exige a compreensão social de textos literários e desafiá-lo a interrelacionar esse conhecimento ao universo da interdisciplinaridade, ao fazê-lo compreender esses textos consultando, acionando e interagindo com diversas outras matérias no decorrer do trabalho interclasse.

2.4 Os textos literários no ensino de Língua Portuguesa: *Sementes na escola*

É inquestionável que a leitura está se tornando cada vez mais uma prática imprescindível para a inserção de qualquer sujeito dentro de uma determinada sociedade, pois o crescimento técnico-científico e informacional que presenciamos na contemporaneidade pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos intimamente relacionados às práticas de leitura, é possível percebermos que, nessa perspectiva:

O texto literário ostenta a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para compreendê-la, posto que ao verbalizá-la, cria um espaço específico no qual se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura. Esta ideia

básica contribuiu para a nova argumentação sobre a importância da literatura no processo educativo (COLOMER, 2007, p. 27).

Dessa forma, Colomer apresenta a leitura como fundamental para a formação cidadã, pois é por meio dela que o sujeito terá o contato com uma vasta quantidade de informações e novos conhecimentos que serão indispensáveis para que ele consiga relacionar-se com o seu semelhante de forma efetiva.

A leitura é um ato de conhecimento e nesse sentido tem estreita ligação com a função da escola de promover: “o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores” (LDB, Lei Federal nº 9.394, de 1996). Ler denota conexão com informações, enfim, com o contexto social.

Ainda nesse diálogo sobre definição de leitura, Torres e Sampaio (2015):

[...] Por algum tempo a leitura foi entendida somente como um mero ato de decodificação, no qual o sujeito apenas transformava letras em sons. Em alguns casos, quando se conseguia reconhecer uma letra, depois uma palavra e seguidamente uma frase, um texto, esse indivíduo já era considerado como leitor. Dessa forma, o leitor passava a ter um papel secundário diante do texto, ou melhor, um mero expectador do texto, cabendo a ele apenas, resgatar os significados das palavras que compunham determinado texto (2015, p. 31).

Tendo em vista essa definição (remota) de leitura criticada pelas autoras acima, podemos, então, tentar definir (hoje) leitura como um ato que se inter-relaciona com a decodificação das estruturas linguísticas que conforma a linguagem escrita convencional, mas que não se limita à mera decodificação desses signos, pois, o ato de ler exige a capacidade de utilização do inconsciente do leitor para que ela possa estabelecer relações entre as palavras e as convenções da sociedade na qual está inserido. “Desse modo, embora o processo físico do texto seja essencialmente individual, a leitura como um todo é sempre social porque não há leitor que não faça parte de uma comunidade de leitura, ainda que nem sempre seja reconhecida como tal” (COSSON, 2014, p. 139).

Nesse quesito, o livro tem um papel preponderante ao aluno-leitor, pois se trata de uma ferramenta capaz de exprimir qualquer conceito, significado, conteúdo humano, seja ele individual ou referente a uma coletividade. Por meio da prática leitora, o sujeito

passa a entender mais a sua realidade e a sua atuação de indivíduo em sociedade, fomentando o seu letramento, ou seja, a construção de sentido do texto de acordo com as suas perspectivas culturais e sociais. Os textos, principalmente os literários, são suficientes para recompor informações acerca da sociedade, fazendo com que o leitor vincule-se com sujeitos de outrora.

Na verdade, ler está em ter uma nova percepção das situações, está em doar-se ao texto, adentrar-se nele. Como afirma Torres e Sampaio: “A leitura para alguns é vista como uma fonte inesgotável de prazer na qual se pode viajar e encontrar o desconhecido, o inesperado, o (in) desejado” (2015, p. 30).

A leitura e a literatura devem ser percebidas, no contexto escolar, como formas discursivas dentre diversos meios, os quais transpassam as estruturações linguísticas comuns. Nessa perspectiva, o texto literário distingue-se de outros meios comunicativos porque possibilita ao leitor uma maior variedade de interpretação. Assim consta nos PCNs:

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) abordam o texto literário na condição de um tipo específico de saber, como uma variável de formação da experiência humana com aspectos compositivos que devem ser mostrados, debatidos e considerados, evidenciando que o trabalho em sala de aula com esse tipo de texto deve estar conectado ao cotidiano do aluno.

Conforme os PCNs, a habilidade da leitura literária está envolvida com uma atividade de reconhecer as particularidades e propriedades que compõe um determinado viés da escrita. Assim, os textos literários não devem se reduzir a ferramentas para o alcance de metas alheias à própria leitura, como, por exemplo, ser pretexto para discutir algum tópico gramatical ou para servir ao ensino de boas maneiras.

Os PCNs sugerem a inserção do texto literário e o ressaltado para as suas especificidades, incluindo romances, poemas, contos, como gêneros realmente essenciais a serem debatidos e expostos no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. Inquietados que as instruções escolares tenham sentido para a vida dos alunos, os PCNs propõem que os gêneros textuais devam ser o eixo do debate em Língua Materna – o

gênero textual, seja qual for, vai operar como um mega instrumento (SCHENEUWLY, 2004). Isso porque se deve levar para o ambiente da sala de aula textos que desempenhem reais papéis sociais, a fim de que o trabalho com a Língua faça sentido para alunos e professores.

A recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais culminou, em vários contextos, em uma significativa alteração nos currículos de Língua Materna, uma vez que se firmou a inconsistência em fundamentar o ensino em tópicogramaticais ou apenas em tipos de textos vangloriados pelos vestibulares (como a dissertação-argumentativa do Exame Nacional do ensino Médio) ou, inclusive, apenas para a abordagem de aspectos estruturais de um texto isolados de suas funções sociais.

No entanto, tal orientação pode dar a impressão de uma estabilidade do gênero quando, na verdade, ele é flexível. A partir do momento em que uma notícia de jornal, por exemplo, entra para a sala de aula, deixa de ser uma notícia, transformando-se em um texto para o trabalho que se pretende naquela situação. Ou seja, a informação trazida pelo gênero perde espaço para a necessidade de responder a um questionário ou para a observação do uso/classificação dos tempos verbais. O processo de didatização, que os textos sofrem ao entrar na escola, pode levar os sujeitos ao esquecimento da função que lhes deram origem (BUIN-BARBOSA, 2012, p. 104).

Assim a abertura para a leitura e a escrita de tantos gêneros em sala de aula, em muitos casos, não está intimamente ligada à preocupação destes serem relacionados aos seus múltiplos contextos, mas sim, ao processo de didatizar o texto, algo que precisa ser revisto e principalmente discutido antes que se perca na escola a referência ao ensino da leitura e compreensão dos textos e dentre eles, os literários.

A aproximação entre o indivíduo e o texto literário, isto é, a inserção do sujeito no contexto do texto literário é evidenciada por meio da conexão entre a realidade vivenciada e presenciada pelo aluno com as histórias visualizadas e demarcadas pela escrita. Conforme os pressupostos teóricos de Lajolo (1993), a leitura está além do processo de decifração de palavras e de seus significados.

Aguiar (2007) nomeia de “pacto proposto pelo autor” a essa interconexão entre a realidade presenciada pelo aluno e o mundo da escrita e enfatiza a importância desse pacto:

Aceitando o pacto ficcional proposto pelo autor, invento novos mundos, experimento emoções jamais sentidas e descubro-me capaz de correr riscos, alargar limites, enriquecer meu cotidiano e projetar caminhos. Ao término da leitura não sou a mesma de antes porque tenho comigo o resultado da experiência vivida e equilibrada na linha que une fantasia e realidade. No entanto, aquilo que vivo na fantasia adquire para mim, uma concretude existencial, isto é, as experiências imaginadas acionam sentimentos reais que, por sua vez, vão mobilizar novos comportamentos. Assim, se descubro a coragem, o amor, a liberdade, a capacidade de enfrentar a dor, por exemplo, vou poder transferir para o cotidiano tais achados e ir transformando minha vida (2007, p. 18 e 19).

Com esse pacto, percebemos que a leitura de obras literárias no âmbito escolar apresenta um ofício revolucionário, pois faz com que o leitor crie uma conexão com a sua realidade e os diversos de mundos criados nos livros, favorecendo a construção de um pensamento crítico, reflexivo, participativo e, acima de tudo, sensível diante da realidade na qual está inserido e de sua vivência e experiência leitora no decorrer de sua formação humana:

Nossa formação leitora tem início nas canções de ninar que bebês ainda, nos acalantam o sono. A importância pois dos primeiros contatos com a palavra é fundamental para a formação da sensibilidade linguística, isto é, a capacidade de prestar atenção nos sons e nos sentidos, no ritmo e na melodia de cada frase que ouvimos ou, depois, lemos, vai gradativamente, aproximando do texto escrito em todos os suportes e da literatura especialmente (BORDINI, AGUIAR, 1988, p. 18).

Assim, nos formamos leitores desde os primeiros meses de vida, mas é a partir do contato com as palavras escritas que poderemos nos tornar bons leitores. E o bom leitor não é aquele indivíduo que unicamente lê corretamente. A leitura e a literatura são meios de conhecimento e de prazer e a apreensão desses saberes é edificada através de recursos didático-pedagógicos que propiciem a superação de empecilhos e de obstáculos, a fim de que o sujeito estabeleça novas ligações entre acontecimentos reais e imaginários.

Nessa perspectiva, é importante salientarmos que, apesar de o texto literário possibilitar uma vastidão de visões sobre a realidade, é necessário prudência, a fim de que o objetivo do autor não seja inteiramente tangenciado. Para evitar esse afastamento

de interpretação real do texto, nós, professores, devemos se fazer presente na função de mediador do texto literário e do seu sentido.

2.5 A prática da leitura no Ensino Fundamental: *o que pode ser semeado aos nossos alunos*

A autora Solé (1998) enfatiza que o significado do escrito não é uma tradução técnica, mas sim uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios e seus objetivos. Esse último item vai ao encontro da prática pedagógica do professor que, por vezes, oferece aos alunos texto para leitura e não especifica qual é o objetivo dessa tarefa, qual é a finalidade da leitura daquele texto. Assim, levar a leitura para a sala de aula vai além de pedir para o aluno ler e interpretar.

A leitura só assume sua perspectiva interativa (aquela que objetivamos propor em sala de aula) quando nasce de uma motivação, é conduzida por estratégias que ajudam o leitor a acionar seus conhecimentos prévios e a intervir no texto lido, por conseqüente, deve ser sempre uma tarefa com objetivos específicos e especificados. A leitura, nessa perspectiva, é então um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam a interpretação. Dessa forma, o professor está sempre se questionando: Então qual é o melhor método para ensinar a leitura literária em sala de aula?

O problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura. Assim, os problemas que se enfrentam em sala de aula, no que se refere às práticas de leitura, não se justificam pelo uso de um determinado método ou pela ausência deste, mas sim pelo conceito que o professor tem de leitura. Ao compreender o real conceito de leitura, o educador escolhe o melhor método, procura as melhores estratégias para a efetivação da leitura (para a interpretação desta).

Nesse sentido, construir uma interpretação é compreender algo por estar realizando um grande esforço cognitivo, esse esforço permite que se faça a intervenção do leitor ativo que processa e atribui significado aquilo que está escrito, ou seja, fazer a leitura e compreender o texto ao acionar os conhecimentos prévios que o leitor possui,

estes ajudam a entender o texto e assim atribui significado. Compreender e absorver significado perante um texto, ações essas de um leitor ativo.

Para que possamos (nós, professores) conseguir desempenhar tal tarefa a nível de ensino-aprendizagem, precisamos conduzir o aluno à uma leitura que tenha a equivalência de motivar este a ser um futuro leitor. A motivação é uma tarefa agradável ao aluno, se o conteúdo estiver ligado aos interesses deste e naturalmente se a tarefa em si corresponde aos objetivos.

Já o ato de compreender remete-se a um processo de criação de significados sobre o texto que tenta-se entender. Assim a compreensão leitora equivale à leitura significativa e dialogam com as expressões de Solé (1998): “Aprender a ler” e “Ler para aprender”. Aprender a ler é decodificar, é o ato de leitura sem compreensão. Ler para aprender: significa compreender, ressignificar o texto. “Aprender está relacionado a uma reorganização do nosso conhecimento, tornando-o mais completo e complexo, permitindo-nos relacioná-lo a novos conceitos e por isso podemos dizer que aprendemos.”

Nessa sequência de aprendizagens, podemos, a partir de um texto simples, ir passando para textos complexos, aumentando o grau de dificuldade dos textos e motivando o aluno a ler dessa forma, assim este discente estará reorganizando o seu conhecimento, adaptando e acumulando aprendizagens. Dessa forma se aprende. “Se ensinarmos o aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações.” (Solé, 1998) T

Todas essas colocações têm como principal objetivo fazer-nos refletir sobre como formar alunos que leem literatura de forma autônoma, competente e que estes possam fazer isso da maneira mais diversa possível em textos e contextos.

2.6 “Meu pé de laranja lima”: uma semente plantada

Quando propomos aqui uma abordagem didática em que a leitura integral da obra literária entra em relevância, estamos, de certa forma, promovendo uma obra em

detrimento a uma tarefa pedagógica que visa não só o “ensino de literatura”, mas antes a experiência de leitura literária. Nas palavras de Rezende:

Uma das respostas possíveis às questões formuladas (o que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura? O que se ensinaria se de fato se ensinasse literatura) reside num deslocamento considerável: ir do *ensino de literatura* para o de *leitura literária*, quando o objeto do ensino da leitura passa a ser a experiência da leitura literária e a reflexão, experiência e reflexão essas que passam a ser mediadas e sociabilizadas no espaço da sala de aula (2013, p. 13).

Dessa forma, mediado pelo que afirma Rezende, deslocamos nosso trabalho para a leitura literária de uma obra que proporcionasse ao aluno a experiência e reflexão de caráter pedagógico. E foi visto na obra *Meu pé de laranja lima*, o papel ideal para o desempenho deste trabalho.

Esta obra é considerada autobiográfica por muitos críticos, isso porque ao analisarmos as inúmeras publicações de biografia do autor José Mauro de Vasconcelos, realmente encontraremos muitos traços de sua infância que se assemelham à infância do garotinho Zezé (protagonista e narrador da história), além disso, o próprio apelido da personagem se remete a um apelido dado a garotos com o nome de José, exatamente o nome do autor. A análise da obra feita por Santos e Ferreira ratifica:

A obra *Meu Pé de Laranja Lima* (1968) de José Mauro de Vasconcelos, como um romance autobiográfico, por meio de um personagem infantil, retrata a história de uma infância pobre, sonhos e desejos de um menino que um dia sonhou em ser poeta. [...] Certas partes da narrativa chamam a atenção por conta da proximidade com a história da vida do autor, como o apelido do personagem principal, Zezé, entendendo-se como a abreviação de José Mauro[...] Outra situação que ocorre ao se mencionar a cidade de Bangu, terra natal do autor, e durante a matrícula na educação básica, com a constatação do nome da mãe de Zezé, D. Estefânia Pinagé de Vasconcelos (2015, p. 131).

Este romance autobiográfico é a obra mais vendida de José Mauro de Vasconcelos e também a mais traduzida (para 52 línguas precisamente). Sendo sua primeira publicação datada de 1968, seu enredo já foi adaptado para o cinema, televisão e teatro. É um livro considerado como literatura infanto-juvenil e traz em suas entrelinhas reflexões sobre: O que é pobreza? O que é amizade? O que é dor? E o que é realidade ou imaginação? (BORGES, 2013).

Num resumo do enredo, temos o protagonista Zezé, um garotinho que está entre seus cinco e seis anos, este menino aprende a ler “sozinho”, ama o que aprende na escola, é muito inteligente e sensível às adversidades sociais as quais a família vive. Em contrapartida é muito traquina e apronta muitas travessuras nas ruas de Bangu (macroespaço onde ocorre a história).

A inteligência desse garoto é muito valorizada pelo seu tio Edmundo, enquanto o restante da família (com exceção da irmã Glória) são pessoas insensíveis ao desenvolvimento dessa criança e acabam sempre punindo-a com surras diante de suas travessuras.

Zezé cultiva a amizade, brinca e conversa de forma imaginária com seu pé de laranja lima, enquanto preenche o coração de amor e carinho pelo solitário Portuga (o português Manuel Valadares). Entre Portuga e Zezé, a amizade é preservada em segredo e ao lado do português, o protagonista vive belos momentos, até que se vê obrigado a amadurecer pela dor da perda.

No final (último capítulo), Zezé, já crescido, escreve uma carta para Portuga e, em suas entrelinhas, temos o emocionante e simbólico desfecho de se crescer antes do tempo quando se aprende com o sofrimento:

Eu não sabia que muitos anos antes, um Príncipe Idiota ajoelhado diante de um altar perguntava aos ícones, com os olhos cheios d'água: “POR QUE CONTAM COISAS AS CRIANCINHAS?” A verdade, meu querido Portuga, é que a mim contaram as coisas muito cedo (VASCONCELOS, 2008, p. 121).

A partir desse resumo, já é possível perceber como a história apresenta em seu enredo a união do ético e do estético, sendo uma história de grandes ensinamentos e de uma beleza incontestável tanto no que concerne ao conteúdo, quanto no que se refere aos recursos estilísticos utilizados pelo autor e maximizados de carga significativa na voz de um narrador-personagem de apenas cinco anos.

Sobre a ética e a estética nas obras literárias trabalhadas em sala de aula, Rouxel destaca:

É importante propor obras das quais eles (*os alunos*) extrairão um ganho simultaneamente ético e estético, obras cujo conteúdo existencial deixe marcas. Durante muito tempo, enfatizamos o estudo formal em detrimento do conteúdo, o que explica [...] a desafeição dos

jovens pela leitura. O desafio é de monta, já que concerne tanto ao desenvolvimento do gosto de ler quanto à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade. De fato as experiências de leitura evocadas pelos adolescentes durante as conversas ou em suas autobiografias de leitor – que representam para eles um acontecimento que os transformou – provêm de obras que os confrontam com grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc. (2013, p. 24, grifos nossos)

A autora alerta-nos para o fato, ainda vigente nas escolas brasileiras, de se trabalhar a literatura com a finalidade única de expor ao aluno um conteúdo formal e como consequência disso teremos alunos que manterão pela literatura um sentimento de desafeto. Porém, se o trabalho com a leitura literária em sala de aula e a obra escolhida se alinharem ao confronto dos jovens com questões de cunho humanitário poderemos, nós docentes, estar intermediando “à construção identitária do leitor e ao enriquecimento de sua personalidade”. Reside aqui a importância e o motivo maior de indicação da obra *Meu pé de laranja lima*: seu caráter estético e seu conteúdo permeado de “grandes questões existenciais que marcam nossa humanidade: o amor, a morte, o desejo, o sofrimento etc” (ROUXEL, 2013, p. 24).

Além de tudo isso, a obra indicada e trabalhada dialoga com a realidade dos educandos, público-alvo da pesquisa. Para comprovarmos tal afirmação basta verificarmos o que foi descrito sobre eles (os alunos) no capítulo anterior⁶, como também analisarmos as respostas aos questionários (capítulo seguinte), nas quais estes discentes, por diversas vezes, afirmam terem tido a experiência de identificação com a obra e, mais precisamente com o protagonista. E nesse sentido, ratificamos as palavras de Dalvi sobre o que ocorrem boa parte das escolas durante o ensino de literatura:

Os textos literários são apresentados em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos, o acesso ao circuito literário é, às vezes, tão impensável quanto um cruzeiro para as ilhas gregas (2013, p. 75).

Com essa mesma preocupação e numa tentativa de fuga dessa desarticulação da obra e da vida do leitor, apresentamos um livro que mantém relação

⁶ Capítulo 01, Sessão 1.2.2 Os sujeitos colaboradores: *agricultores da leitura literária*.

com vivências dos educandos e que, por isso, pode ser um meio para o fenômeno de identificação entre o leitor e a literatura.

Ainda sobre o processo de identificação, Sampaio enfatiza: “De uma história lida pode se abrir espaço para uma infinidade de histórias, que têm como referente as experiências de vida. A relação texto-vida é o que fundamenta o processo de identificação” (2004, p. 09).

Esse conjunto imprescindível de valores estéticos e éticos contextualizados às vivências do educando, e possíveis de serem encontrados na obra, culminaram na certeza de que esse livro seria adequado ao trabalho que nos propomos a fazer. Dessa forma, colocamos em relevância “a qualidade literária como critério primeiro para a escolha/indicação do texto que seria lido”, nesse sentido Dalvi afirma:

Os textos literários lidos e estudados na disciplina de português na escola devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem ser sempre textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar (2013, p. 78).

Essa afirmação de Dalvi detém fatores importantes inter-relacionados à escolha da obra e à linguagem singular de caráter literário, a autora destaca que obras que não contenham tais características não merecem tomar o tempo escolar, este que é tão “precioso”. Esse fator também contribuiu para que a obra *Meu pé de laranja lima* fosse indicada, pois a linguagem empregada na obra, apesar de indicar a fala e pensamentos de uma criança de apenas cinco anos de idade, revela-se permeada de figuras de linguagem e de passagens simbólicas de uma riqueza verbal inquestionável.

Por exemplo, uma das cenas finais da obra, na qual o garoto Zezé após um período de recolhimento e luto pela morte do seu amigo Portuga, conversa aos prantos com o pai, traz a analogia do “crescer”/“amadurecer” paralelo à perda da sensibilidade da imaginação infantil:

Olhei os seus pés, os dedos saindo dos tamancos. Ele era uma velha árvore de raízes escuras. Era um pai-árvore. Mas uma árvore que eu quase não conhecia.

— Depois tem mais. Tão cedo não vão cortar o seu pé de Laranja Lima.

Quando o cortarem você estará longe e nem sentirá.

Agarrei-me soluçando aos seus joelhos.

— Não adianta, Papai. Não adianta...

E olhando o seu rosto que também se encontrava cheio de lágrimas murmurei como um morto:

— Já cortaram, Papai, faz mais de uma semana que cortaram o meu pé de Laranja Lima (VASCONCELOS, 2008, p. 120).

Aqui a linguagem se reveste de significados, primeiro porque o pai é visto como “uma árvore de raízes escuras”, num sentido de não haver tanta proximidade entre pai e filho. E num segundo momento, a significação, de “cortar” a árvore, para o garotinho, é relacionada à perda de sua sensibilidade infantil de imaginar o pé de laranja lima conversando com ele, sendo seu confidente, seu grande amigo. Essa sensibilização foi perdida quando o protagonista passou pela dor do luto e aprendeu a amadurecer cedo demais. Vejamos um exemplo nessa figura 4, na qual consta um trecho da obra que ilustra essa dor descrita pelo personagem.

Figura 7 – Trecho ilustrado da obra Meu pé de laranja lima



Fonte: <http://trechosdelivros.tumblr.com> (2016)

É nesse contexto de plurissignificação (de palavras e sentimentos) que visualizamos na obra indicada a sequência do processo de formação de leitores literários. Processo esse que pode (deve) ter sido iniciado no Ensino Fundamental (séries iniciais) e que agora segue contínuo no Fundamental (séries finais) a caminho do Ensino Médio. Essa preocupação com a formação do leitor literário justifica-se no que diz Rezende:

Um dos jargões mais frequentes nas escolas na escola é o de “formar leitores”. Ora, mas que leitor? Leitor que não lê literatura, que tem contato com simulacros ou com chavões da história literária? Na perspectiva tradicional de formação do leitor caberia ao ensino fundamental “despertar o gosto” (pelas obras literárias) (2013, p. 109).

Assim, tanto nos preocupamos com o leitor em formação como com o gosto pela leitura literária que deve ser despertado nesse leitor durante essa etapa de sua vida estudantil. Entendemos que essa formação do leitor por vezes é compreendida como uma tarefa de obrigação no contexto escolar: obrigar o aluno a ler. Ler para obter nota, ler para resolver o exercício que virá em seguida, ler porque será cobrado na prova, etc. Enquanto isso acontece, cria-se um leitor compulsório:

Se a formação escolar é uma das importantes mediadoras da relação livro/leitor e se julgamos importante que essa relação seja estimulada, além de compreender qual é a natureza da distância que separa o leitor compulsório do leitor lúdico, é preciso aproximá-los ou, talvez, despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que ler porque quer; chegando-se, talvez a uma espécie de síntese em que a fruição advém da compreensão do processo de construção do(s) sentido(s) no ato da leitura (JOVER-FALEIROS, 2013, p. 128).

Orientados por Jover-Faleiros, a escolha de *Meu pé de laranja lima* deu-se também na tentativa de unir o leitor compulsório e o leitor lúdico: o que lia os textos indicados pelos professores para conseguir notas e o leitor que ler por gosto, por vontade. Parece-nos que essa tentativa teve êxito. As respostas dos estudantes aos questionários revelam-nos uma real formação de leitores mais lúdicos do que compulsórios. Fato esse que nos leva a refletir sobre nossa importância como mediadores da formação leitora e conseqüentemente da formação de uma comunidade de leitores que nasce e floresce bem assim, a partir de uma obra que consegue ser puramente simples ao tempo que é intensamente bela.

3 OS DOCES FRUTOS COLHIDOS: REVELAÇÕES DA PESQUISA

Figura 8 – Citação da obra Meu pé de laranja lima



Fonte: <https://goo.gl/UGYu9I> (2016)

3 OS DOCES FRUTOS COLHIDOS: REVELAÇÕES DA PESQUISA

“E vieram as novidades... As descobertas de um mundo onde tudo era novo.”
(VASCONCELOS, 2008, p. 44)

Neste capítulo, expomos os resultados que obtivemos com intervenção da Sequência Básica (SB) em sala de aula.

Os dados apresentados resultam da análise qualitativa feita às respostas dos alunos aos questionários (Anexo 1 e2), através do processo de categorização de dados e pelo tratamento conseguido com recurso webQDA.

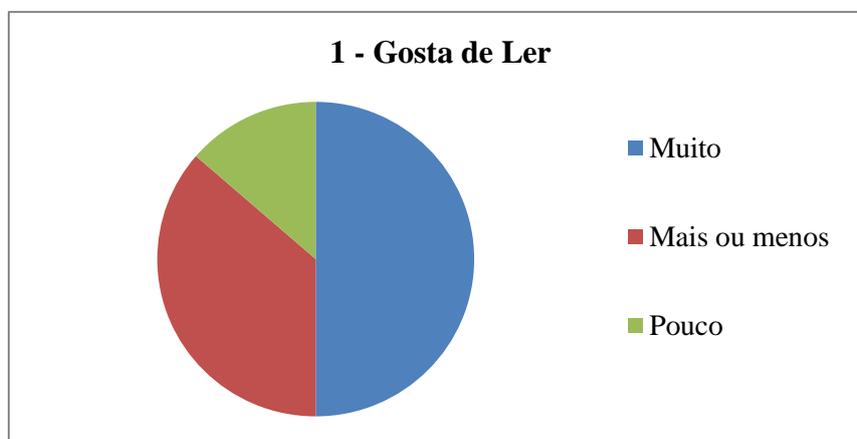
Para tanto, fizemos as análises das respostas dos alunos aos questionários de sondagem e aos questionários das etapas da SB e destacamos a importância dessa sequência para o trabalho de promoção do letramento literário.

3.1 Pesquisa Exploratória: *o perfil dos agricultores*

Primeiramente, tentaremos refletir sobre os dados que obtivemos diante da pesquisa exploratória que realizamos antes de propor a SB aos alunos. Os questionários compostos por perguntas objetivas já discutidos no subtópico 1.4 (Instrumentos de coleta: *ferramentas para a colheita*) desse trabalho, serviram-nos para compreender o perfil leitor de nossos alunos.

Num panorama geral, temos os seguintes resultados:

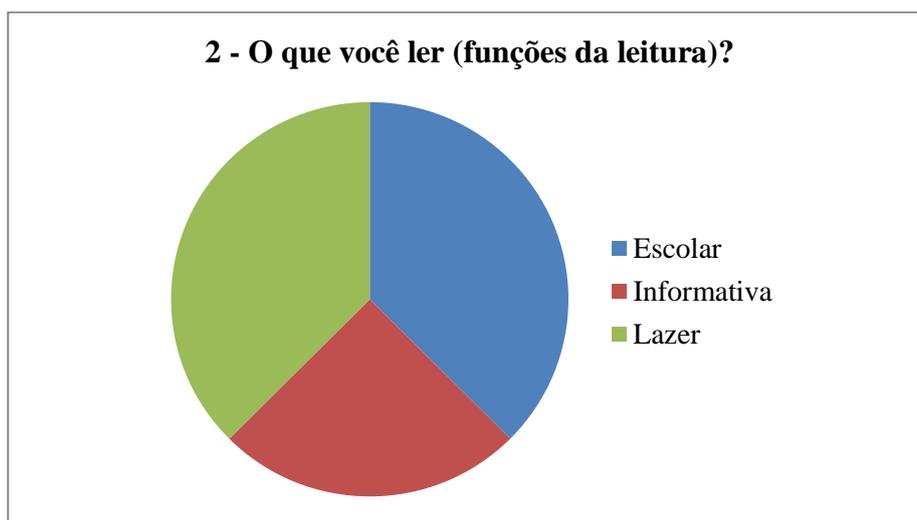
Gráfico 2 – Gosta de ler



Fonte: A pesquisadora (2016)

O gráfico acima mostra que 11 alunos gostam muito de ler, 08 alunos gostam medianamente e 03 aluno pouco gostam de ler.

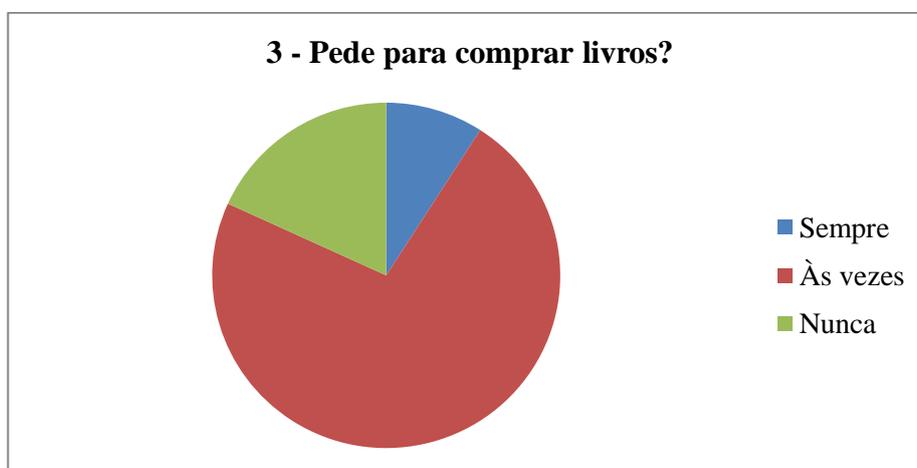
Gráfico 3 – O que você ler?



Fonte: A pesquisadora (2016)

O gráfico 3 aponta que 09 alunos leem leitura escolar, ou seja, leitura indicada e realizada na escola, outros 09 leem leitura de lazer (para divertir-se, entreter-se) e 06 alunos leem leitura informativa (com a finalidade de se informar sobre o que acontece na atualidade) .

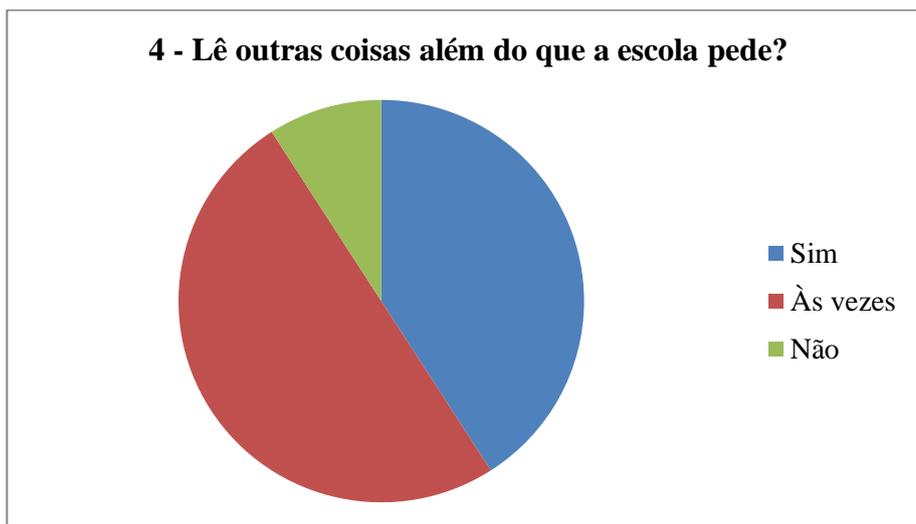
Gráfico 4 – Pede para comprar livros?



Fonte: A pesquisadora (2016)

Neste gráfico torna-se perceptível que o ato de pedir livros aos pais ou a parentes próximos ainda não é constante entre nosso alunado. Dos 22 alunos que responderam a essa pergunta, apenas 02 pedem sempre livros aos seus responsáveis, 16 pede às vezes e 04 nunca pedem livros.

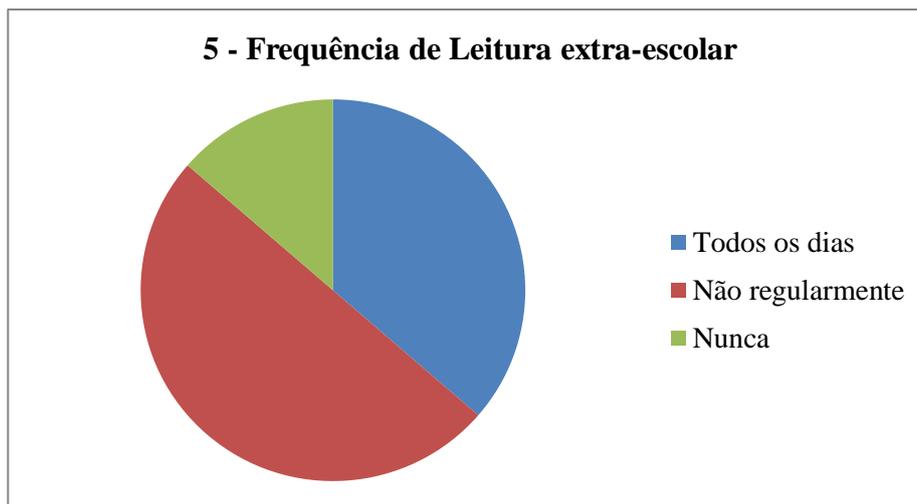
Gráfico 5 – Lê outra coisa além do que a escola pede?



Fonte: A pesquisadora (2016)

Este gráfico dialoga com o gráfico 03 porque também aponta-nos o que os nossos alunos leem, se leem além do que a escola solicita e com que constância isso acontece. Assim, 09 alunos responderam que sim, que leem além das demandas escolares, 11 responderam que leem não constantemente (às vezes) além do que solicita a escola e 02 responderam que não leem além do que a escola pede.

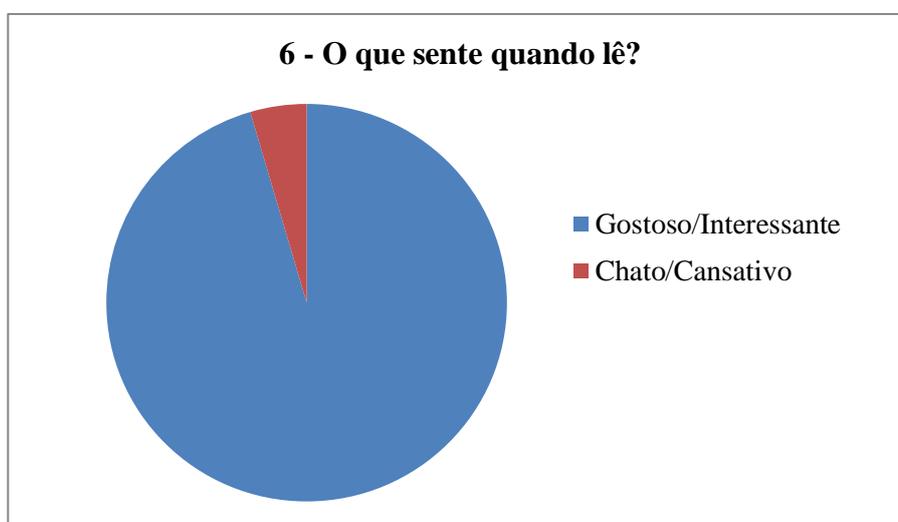
Gráfico 6 – Frequência de leitura extra-escolar



Fonte: A pesquisadora (2016)

Este gráfico mostra com que frequência nossos alunos leem fora da escola. 08 alunos responderam que leem todos os dias, 11 alunos leem fora do âmbito escolar não regularmente, enquanto 03 alunos responderam que nunca leem fora da escola.

Gráfico 7 – O que sente quando lê



Fonte: A pesquisadora (2016)

O gráfico 07 é o mais revelador, pois denota quais sentimentos são ativados enquanto se cumpre o ato de ler e, surpreendentemente, 21 alunos responderam que experimentam uma sensação gostosa, interessante, enquanto apenas 01 aluno considera a ação de ler algo chato e cansativo.

Tendo por base o perfil geral de nossos estudantes, conseguimos então preparar melhor nossa intervenção, pois entendemos como se dá o contato com a leitura na vida

desses adolescentes. Vale ressaltar que esses dados constatarem o que apontamos em nosso capítulo teórico: a escola é a principal ponte de conexão entre leitura e leitor.

3.2 Índices de motivação: *a curiosidade e a ansiedade plantadas*

A figura 4 refere-se à quantidade de respostas codificadas no webQDA em cada Categoria e subcategorias.

Figura 9 – Referências codificadas no WebQDA

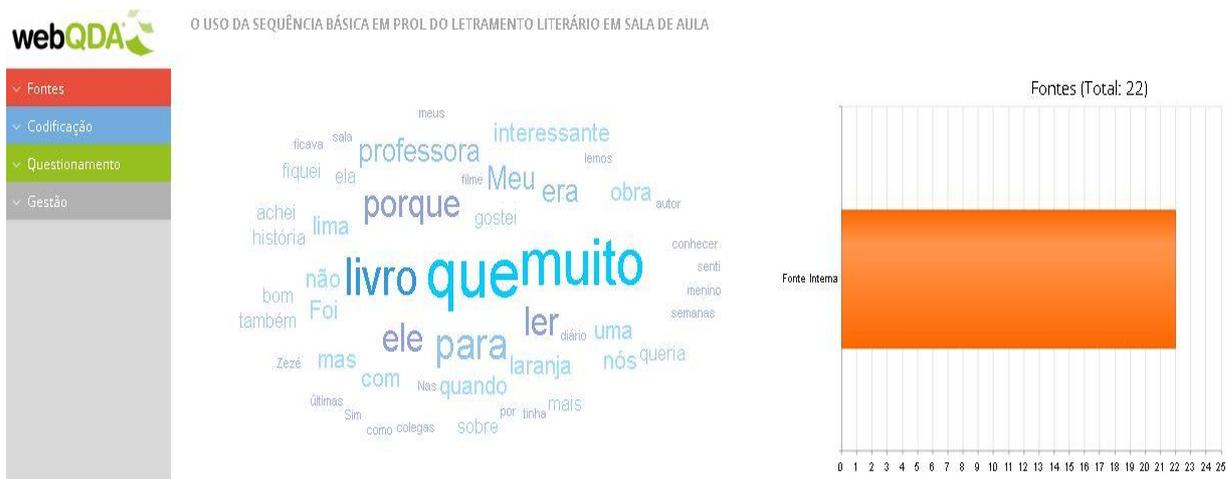
LETRAMENTO LITERÁRIO
Códigos Árvore

NOME	REFS	FONTES
<ul style="list-style-type: none"> ▶ Motivação <ul style="list-style-type: none"> ↳ Descrição ↳ Expectativas ▶ Introdução <ul style="list-style-type: none"> ↳ A escolha da obra ↳ Sobre a obra ↳ Sobre o autor ▶ Leitura <ul style="list-style-type: none"> ↳ Leitura coletiva ↳ Intervalos de leitura ▶ Interpretação <ul style="list-style-type: none"> ↳ Indicações ↳ Registros pessoais de interpretação 	<p>44</p> <p>22</p> <p>22</p> <p>52</p> <p>21</p> <p>21</p> <p>10</p> <p>43</p> <p>22</p> <p>21</p> <p>42</p> <p>20</p> <p>22</p>	<p>22</p> <p>22</p> <p>22</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>21</p> <p>10</p> <p>22</p> <p>22</p> <p>21</p> <p>22</p> <p>20</p> <p>22</p>

Fonte: A autora (2016)

Já a figura 9 refere-se às palavras mais referenciadas no software e às fontes (questionários codificados) no webQDA.

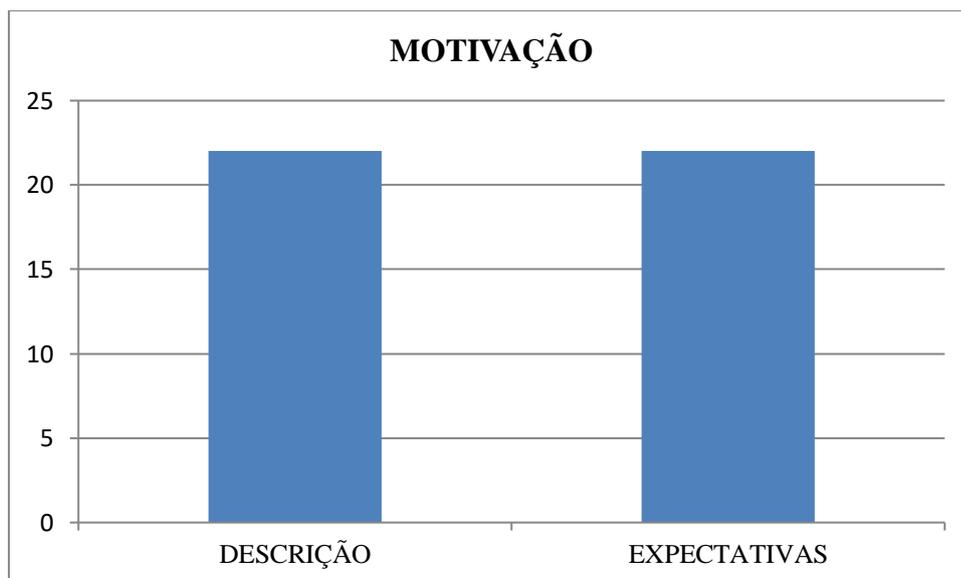
Figura 10 – Referências codificadas no webQDA



Fonte: A autora (2016)

Já o gráfico 8 refere-se à quantidade de respostas codificadas no webQDA como parte da Categoria 1 “Motivação” e suas subcategorias.

Gráfico 8 – Quantidade de respostas referentes à Motivação



Fonte: A pesquisadora (2016)

Da análise global às respostas dos 22 alunos face à categoria “Motivação”, identificamos a existência de 22 referências associadas à subcategoria “Motivação/Descrição” e 22 referências associadas à subcategoria “Motivação/Expectativas” (Gráfico 8).

Para análise das respostas dadas com a finalidade de definir/descrever os sentimentos ativados durante a tarefa de Motivação (1ª etapa da SB/ e referentes às

questões 1 e 2 do questionário) destacamos estas expostas no quadro 5, codificadas no webQDA e presentes no anexo 3.

Quadro 5 – Categoria 1: Motivação

ALUNO	SUBCATEGORIA 01 DESCRIÇÃO (unidades de análise)	SUBCATEGORIA 02 EXPECTATIVAS (unidades de análise)
A1	Quando nós acabamos de ver o filme (trailer), eu comecei a pensar em tudo que vi no filme (trailer).	esperava encontrar no livro um pé de laranja lima muito grande que dava muita fruta, mas não foi assim.
A2	a professora disse que ia passar um vídeo, todos nós ficamos prestando atenção porque a gente gostou quando soube que tinha o livro daquela história, todos nós queríamos ler o livro.	Eu esperava que a história contava sobre uma árvore cheia de frutas e espinhos.
A3	Eu fiquei muito ansioso.	não esperaria nenhum dia para ler, fiquei curioso pelo título.
A4	Fiquei muito nervoso e ansioso, fiquei curioso, não esperaria muito tempo para ler, vimos um trecho do filme e a professora falou sobre o título. Assim nasceu a curiosidade.	Antes eu achava que o livro falava sobre uma árvore pelo título, mas vi que pelo filme que havia também um menino. Fiquei ansioso.
A5	antes de nós começarmos a ler a obra a professora disse que era muito bom, eu fiquei ansioso para começar a ler, quando ela passou um trecho do filme, fiquei curioso.	Eu poderia ter lido no mesmo dia, mas tivemos que esperar porque o título era muito interessante.
A6	Eu fiquei curioso	não conseguiria mais esperar, pois estava muito ansioso
A7	achei muito bom porque era interessante	não esperaria mais nenhum tempo para ler a o livro queria ler o livro primeiro de todo mundo.
A8	no começo eu achava que não era interessante, mas depois ele ficou bom (o trailer).	Eu esperava só eu ganhar o meu dinheiro e depois comprava.
A9	Eu achei muito bom, foi assim que eu me interessei para comprar e ler o livro	Eu senti curiosidade para ler o livro para saber como era.
A10	Eu fiquei muito ansioso para ler o livro quando cheguei em casa fui logo procurar o filme para ver se tenho na internet.	Eu fiquei querendo ler na hora que a professora falou, só que tinha que esperar ela comprar os livros.
A11	Nos primeiros momentos de conversa sobre o livro, fiquei curioso para que começássemos logo a ler porque parecia ser muito interessante	Curiosidade em saber como a obra seria
A12	Eu achei incrível	Eu não esperaria muito tempo para ler porque me pareceu uma ótima história

ALUNO	SUBCATEGORIA 01 DESCRIÇÃO (unidades de análise)	SUBCATEGORIA 02 EXPECTATIVAS (unidades de análise)
A13	Após a exibição de um trailer, todos os alunos queriam ver o filme. A professora perguntou a classe por que você acham que essa obra chama-se Meu pé de laranja lima? E eu respondi, era porque tinha um pé de laranja lima, mas não era só isso.	Eu achava que falava sobre uma árvore, que seria a história de uma árvore.
A14	Eu fiquei ansiosa curiosa porque quanto mais ela fala mais dava vontade de ler livro e os trechos do filme me fez ter curiosidade em saber se o livro seguia o enredo do filme.	Não esperava muito tempo para ler a obra.
A15	Foi muito interessante	(Ansiedade)
A16	quando começou, gostei	Eu nunca iria ler provavelmente sozinho, não gosto muito de ler.
A17	Eu ficava bastante curiosa para ler logo esse livro, já estava agoniada querendo ver se o livro era mesmo bom, então eu fiquei muito interessada em ler logo a obra.	Eu estava muito ansiosa para ler o livro
A18	A professora chegou e falou vamos ver o vídeo e pediu para nós prestarmos atenção, o vídeo era um <i>trailer</i> de um filme: Meu pé de laranja lima, aparecia um garoto, eu inteligente. Perguntei: que menino era aquele? Ela respondeu quem era e que era bastante	Eu achava que o menino iria salvar esta planta e que ele se escondia na árvore
A19	Só o nome da obra que a professora falou era muito lindo, eu fiquei muito ansiosa	Eu não esperaria muito tempo, eu não conseguia nem pensar em outra coisa, só no Meu pé de laranja lima, por isso eu não queria esperar mais nenhum dia para ler a obra.
A20	Assim que a professora falou do título o livro, eu fiquei ansiosa para conhecer a obra	Eu não esperaria para outro dia, o importante é que eu queria ler rápido para conhecer mais.
A21	achei muito interessante quando a professora falou do livro Meu pé de laranja lima, só com o título eu fiquei ansioso.	eu não queria só ler o livro e sim também assistir o filme
A22	Fiquei ansioso para ler o livro.	queria ler no outro dia.

Fonte: A pesquisadora (2016)

A título de exemplo, destacamos, das respostas acima, as que se referem a estes quatorze alunos: A3, A5, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A12, A15, A16, A17, A19, A20 e A22. Estes demonstraram em suas respostas (tanto no que concerne a questão número 1 do questionário referente à Descrição da tarefa de motivação desenvolvida em sala de aula, quanto à questão número 2 que se refere às expectativas inerentes a essa tarefa) a ativação de ansiedade, curiosidade e a formulação de expectativas para a leitura da obra. Esses sentimentos foram despertados com a tarefa de motivação e assim tornaram possíveis e bem receptíveis às demais tarefas.

A identificação de palavras e expressões como “ansioso”⁷, “curioso”, “interessei-me”, “querendo ler na hora”, “incrível” são alguns exemplos de como a tarefa de motivação é importante quando se deseja iniciar uma sequência de atividades que envolvem a leitura, a formação do leitor e letramento literário.

Quando analisamos as respostas dos alunos: A1, A2, A4, A14 e A18, codificadas na subcategoria **Descrição**, percebemos que o *trailer*, usado como um dos instrumentos motivador, cumpriu bem essa função, isso porque, a observação participante nos auxiliou a perceber como os alunos dessa turma apreciam curtas e longas metragens. A exibição do *trailer* motivou os estudantes a desejar também ver o filme, algo que já era esperado, porque assim podíamos incentivar a ler a obra: “...todos nós ficamos prestando atenção porque a gente gostou, quando soube que tinha o livro daquela história, todos nós queríamos ler o livro” (A3, 2015).

Já ao que se refere à subcategoria **Expectativas** (quais expectativas foram criadas pelos alunos antes da leitura da obra), vale destacar aqui, as respostas dos alunos: A1, A3, A4, A13, A18, que formularam hipóteses sobre o enredo da obra mediante o campo semântico que envolve o título. Diante do fato de que um bom número de obras traz o nome próprio ou referências ao protagonista logo no título, assim também os alunos julgaram que a obra seria sobre uma árvore, que esta seria personagem principal.

O *trailer* então trouxe uma quebra de expectativa, porém aguçou a curiosidade: “Antes eu achava que o livro falava sobre uma árvore pelo título, mas vi que pelo filme que havia também um menino. Fiquei ansioso” (A4, 2015).

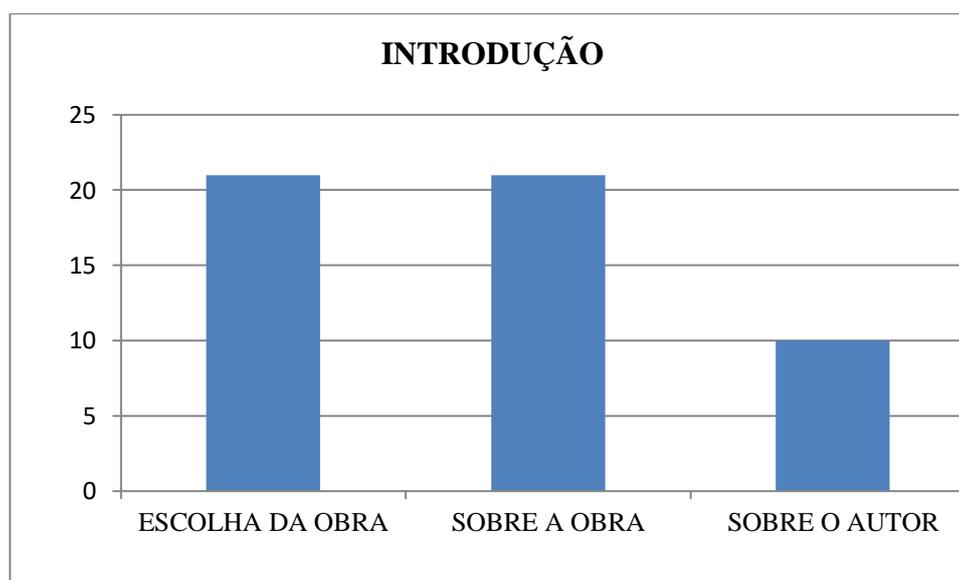
⁷ A expressão “ansioso”, que aparece nas respostas dos alunos, tem o sentido de “curioso” e, nesse sentido será analisada.

Um caso particular para análise é a resposta dada à subcategoria Expectativas do aluno A16: “Eu nunca iria ler provavelmente sozinho, não gosto muito de ler.” Neste caso temos um aluno que demonstra certa necessidade pela leitura coletiva, pois afirma que não leria a obra “sozinho”, resta-nos refletir: quantos alunos, além deste, não pensam da mesma forma? Assim, apesar da tarefa de motivação feita em sala, ainda é possível notar uma “expectativa” em relação a uma leitura coletiva ou então não haverá concretização da leitura por parte do aluno.

3.3 Índices de Introdução: obra e autor semeados juntos

O gráfico 9 refere-se à quantidade de respostas codificadas no webQDA como parte da Categoria 2 “Introdução” e suas subcategorias.

Gráfico 9 – Quantidade de respostas referentes à Introdução



Fonte: A pesquisadora (2016)

Da análise global às respostas dos 22 alunos face à categoria “Introdução”, identificamos a existência de 21 referências associadas à subcategoria “Introdução/Escolha da Obra”, 21 referências associadas à subcategoria “Introdução/Sobre a obra” e 10 referências relacionadas à subcategoria “Introdução/Sobre o autor” (Gráfico 9).

Para análise das respostas dadas com a finalidade de definir/descrever a etapa de Introdução (2ª etapa da SB/ e referentes às questões 3 e 4 do questionário)

destacamos estas expostas no quadro 6, codificadas no webQDA e presentes no anexo 3.

Quadro 6 - Categoria 2: Introdução (Escolha da obra e Sobre a obra)

ALUNO	ESCOLHA DA OBRA	SOBRE A OBRA
A1	fala da história de um garoto com o pé de laranja lima, achei o título interessante.	eu achei ótimo a parte que ele monta no pé de laranja lima e que imagina ser um cavalo
A2	Porque fala de um garotinho que sofre muito e tem muitos sonhos, me identifiquei.	Eu destacaria o personagem Zezé, gostei dele.
A3	Foi uma indicação da professora e eu gostei muito e achei interessante.	eu gostei muito
A4	queria conhecer aqueles personagens, gostei do que a professora disse sobre eles.	da história, gostei das personagens.
A5	era mais interessante em comparação com as outras.	muito bom, para conhecer as origens da obra
A6	Foi uma indicação da professora e confirmação nossa, porque só pelo título ficamos ansiosos	Senti vontade de saber mais sobre a obra
A7	<i>(sua resposta não fez referência à escolha da obra)</i>	foi muito bom e muito interessante porque Zezé fazia travessura.
A8	uma indicação da professora de que todos gostaram	Eu queria conhecer as personagens todas.
A9	Foi pela indicação da professora	Eu senti curiosidade para ler o livro
A10	Foi uma indicação da professora, mas ela falou sobre a obra e nós da turma gostamos	Eu fiquei com muita vontade de ler o livro e conhecer o autor do livro porque ela falou sobre ele.
A11	desde a hora que a professora Cássia nos explicou como era a história ficamos ansiosos	Mais ansiosos ainda, quanto mais conhecíamos sobre a história, mais interessante ficava.
A12	Assim não tinha outras obras como essa na biblioteca, então escolhemos este livro	Eu senti ansiedade ao ver a professora falando da história
A13	Porque acharam interessante o nome do livro, ficaram curiosos.	Eu gostei muito de conhecer o livro.
A14	Foi indicação e nós gostamos da indicação, aceitamos	Eu senti muita vontade de conhecer Zezé.
A15	Porque eu achei muito interessante e também foi uma sugestão da professora.	
A16	Acho que porque além de falar de um jovem, o título era muito interessante.	Fiquei com muito entusiasmo.
A17	Porque alguns outros professores de alguns outros anos passados haviam indicado esse livro e diziam que era muito interessante	Eu achei que o livro ia ser sem graça, mas depois que eu li achei interessante. Como dizem que “não devemos escolher pela capa e nem pelo título”.

ALUNO	ESCOLHA DA OBRA	SOBRE A OBRA
A18		O que eu achei mais interessante é que ele sofria por ter família pobre.
A19	Foi indicação da professora, porque nós não sabíamos o que ler	Eu fiquei muito curiosa para conhecer o menino Zezé, eu gostei muito desse personagem.
A20	Com a indicação da professora para conhecer mais porque a professora estava falando sobre o livro, a gente ficou curioso para ler o livro, ver se era bom.	Eu senti muita vontade de conhecer Zezé, eu me senti muito alegre para conhecer a história do meu pé de laranja lima.
A21	Porque eu e todos os alunos ficamos ansiosos e interessados com o livro.	Uma curiosidade de ler sobre o Zezé e sobre também o português.
A22	Foi uma indicação da professora e aceitamos.	Senti vontade de ler no mesmo momento

Fonte: A pesquisadora (2016)

Antes de iniciarmos a análise, vale lembrar que a obra *Meu pé de Laranja Lima* foi indicada aos alunos durante a etapa de motivação, porém outras duas obras, uma de conto e outra de crônica, *Sherlock Holmes* (contos) do autor Arthur Conan Doyle e *Crônicas de Moacyr Scliar*, tinham sido indicadas anteriormente através do livro didático *Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem* (2012), contudo os alunos não demonstraram tanto interesse em lê-las se compararmos com a indicação de *Meu pé de laranja lima*.

Nesse sentido, os alunos A3, A6, A8, A9, A10, A11, A14, A15, A19, A20 e A22 destacam em suas respostas que esse interesse surgiu diante da “indicação da professora”, o que nos leva a compreender melhor quantainfluência o(a) professor(a) tem nas escolhas dos alunos; quanto o(a) professor(a) pode contribuir para a formação de um aluno leitor e ainda, quanto poder tem as palavras de um(a) professor(a) na sala de aula. Vale destacar que não houve imposição e que, como abordado em nosso capítulo teórico, a professora assumiu o real papel de mediadora no propício momento em que se afirmava: “nós não sabíamos o que ler” (A19, 2015).

Outro dado interessante é o fato de alguns alunos (A1, A2, A16) interligarem seu motivo de escolha da obra ao perfil do personagem principal: um garotinho. Isso revela como os alunos apreenderam a tarefa de motivação e reconheceram nela um dos elementos da narrativa (o protagonista), mas não um protagonista incomum aos alunos e sim, um que, em alguns aspectos, se assemelha a eles: “Porque fala de um garotinho que sofre muito e tem muitos sonhos, **me identifiquei**” (A2, 2015, grifos nossos).

Dentre as demais respostas, temos: A6, A13, A16 que atribuem ao título “interessante” da obra o motivo de escolha. Vale ressaltar que muitas expectativas sobre o texto foram criadas diante da leitura do título (ver subtópico anterior sobre análise das Expectativas), nesse sentido ressalta-se aqui como um elemento estrutural (um título) pode ser também item motivacional de escolha de uma determinada obra literária.

Dois casos particulares são as respostas dadas pelos A12 e A17. O primeiro afirma não haver obras como essa na biblioteca e realmente este livro específico não fazia parte do acervo do Laboratório de Multimeios da escola, porém é um tanto intrigante pensar que o aluno só escolheu ler esta obra porque ela não fazia parte do acervo literário da escola, como se o aluno buscasse por novidades além do que a escola comporta e soou como uma rejeição ao que a escola tem.

Já o segundo (A17), remete sua escolha à indicação de outros professores “de anos anteriores” o que comprova a beleza literária que a obra carrega, a aproximação desta ao cotidiano escolar e à formação do leitor literário, pois se outros professores a indicaram, podemos repensar que a função desta na escola vai além da leitura de fruição de um enredo tido como “muito interessante” (A17, 2015).

No que se refere à subcategoria “sobre o autor”, destacamos as respostas expostas no quadro 7, codificadas no webQDA e presentes no anexo 3.

Quadro 7 - Categoria 2: Introdução (Sobre o autor)

ALUNO	SOBRE O AUTOR
A1	Gostei de conhecer um pouco sobre o autor.
A2	gostei que ele conta sua história.
A4	Sobre o autor, gostei da ligação dele com a história Meu pé de laranja lima
A5	(muito bom, para conhecer as origens) do autor porque é como se a história contasse partes da vida do autor.
A6	(Senti vontade de saber mais) sobre o autor
A8	... também queria conhecer o autor
A10	(Eu fiquei com muita vontade de) conhecer o autor do livro porque ela falou sobre ele.
A13	(Eu gostei muito de conhecer) o autor.
A18	É que ele escreveu uma obra baseada na sua própria história.
A19	Ele (o personagem Zezé) era muito interessante parecia ser o autor.

Fonte: A pesquisadora (2016)

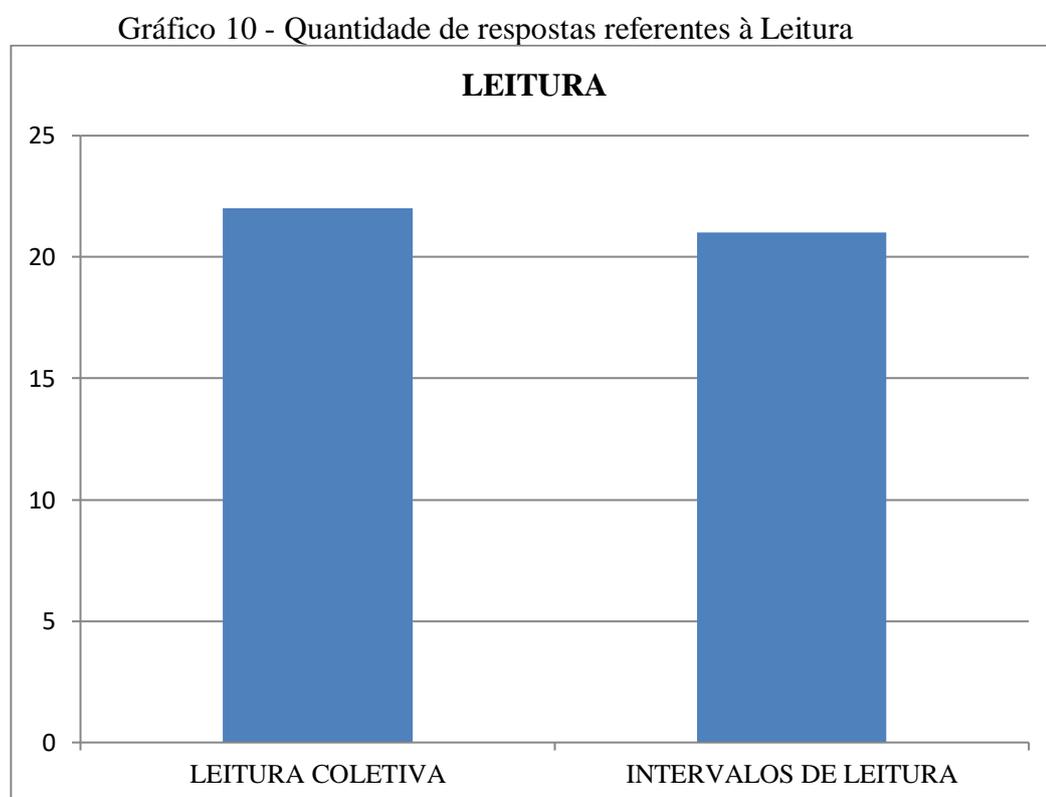
No que concerne à apresentação do autor (2ª fase da Sequência Básica), temos acima as respostas que destacam esse elemento.

A maioria dos alunos (A2, A4, A5, A18 e A19) demonstra, por suas respostas, que realmente conseguiram perceber a ligação entre a história de vida do autor: José Mauro de Vasconcelos e as vivências do personagem protagonista: “Zezé”. Isso prova que os alunos prestaram atenção, compreenderam e souberam estabelecer relação entre os fatos narrados na obra e as curiosidades sobre o autor expostas na etapa de Introdução.

Já os alunos A1, A6, A8 e A13, com suas curtas respostas expuseram que gostaram de conhecer o autor e que até desejam ter mais informações sobre ele: “Senti vontade de saber mais sobre o autor” (A1, 2015).

3.4 Índices de Leitura: *A plantação coletiva*

O gráfico 10 refere-se à quantidade de respostas codificadas no webQDA como parte da Categoria 3 “Leitura” e suas subcategorias.



Fonte: A pesquisadora (2016)

Da análise global às respostas dos 22 alunos face à categoria “Leitura”, identificamos a existência de 22 referências associadas à subcategoria “Leitura Coletiva” e 21 referências associadas à subcategoria “Intervalos de leitura” (Gráfico 10).

Para análise das respostas dadas com a finalidade de definir/descrever a etapa de Leitura (3ª etapa da SB/ e referentes às questões 5 e 6 do questionário) destacamos estas expostas no quadro 8, codificadas no webQDA e presentes no anexo 3.

Quadro 8 - Categoria 3: Leitura

ALUNO	SUBCATEGORIA 01 LEITURA COLETIVA	SUBCATEGORIA 02 INTERVALOS DE LEITURA
A1	Foi muito bom ler com a professora e os colegas da sala de aula, espero que aconteça mais vezes.	Eu e os meus colegas, quando o professora fazia um intervalo, nós ficávamos conversando sobre o livro nesses dias.
A2	eu gostei mais da professora lendo porque com ela a gente pode entender melhor.	Eu achava ruim, porque eu ficava ansioso para ler o livro.
A3	eu nunca tinha lido uma obra tão interessante como essa em sala de aula.	Entristecia-me porque eu queria ler e terminar.
A4	Foi a primeira vez que nós lemos um livro e eu achei muito bom, fiquei muito alegre, também gostei de ler o livro com meus colegas de sala.	Alguns dias era bom esperar em outros não conseguia.
A5	Eu me senti bem porque houve união na sala de aula porque foi a primeira vez que nós lemos uma obra completa em sala de aula.	Eram ruins porque a gente ficava ansioso para continuar.
A6	foi a primeira vez que lemos uma obra completa e eu fiquei muito emocionado com a história.	Queria continuar, pois eu ficava entristecido por esperar.
A7	Eu achei muito bom ler o livro com meus colegas e com minha professora.	quando a gente está lendo tocava o sinal para trocar de aula e eu ficava triste.
A8	Eu gostei muito porque eu nunca tinha lido nenhuma obra em sala de aula.	Eu ficava ansioso para ler o resto e continuar.
A9	senti uma vontade de ler livros do menino Zezé	senti raiva porque nos ficamos demorando para chegar no final do livro.
A10	Eu gostei muito pois foi a primeira obra que li completa com a professora e os colegas de sala.	Era muito ruim porque tinha que esperar para ler.
A11	Eu em particular, gosto mais quando leio só para mim, mas quando as outras pessoas liam também gostei,	Não gostei muito das pausas que fazíamos porque gosto de ler o livro do começo ao fim sem parar, que é para a

ALUNO	SUBCATEGORIA 01 LEITURA COLETIVA	SUBCATEGORIA 02 INTERVALOS DE LEITURA
	quando a professora leu é mais interessante, porque ela explica.	pessoa viver aquela história.
A12	Foi bom porque a gente aprende mais e aprende o que a história nos repassa, ouvindo meus colegas lerem e a professora.	Às vezes era ruim porque a gente queria ler e ela parava no meio da leitura, só continuávamos na outra aula.
A13	Achei muito bom a professora ter lido o livro.	Ruim, porque a pessoa ficava muito curioso.
A14	Eu senti vontade continuar lendo todos os outros dias e foi a primeira vez que aconteceu de ler uma obra completa em sala.	Queria continuar lendo e não queria parar de ler, por isso não gostei dos intervalos, mas entendo que precisamos continuar em outra aula.
A15	Era interessante porque os meus amigos e a professora sempre liam com muita calma e com gentileza.	Era bom para dar a sensação de espera para o outro dia.
A16	Eu achei muito melhor a professora ler (no coletivo), porque eu conheço a sala, se ela mandar nós lermos a obra muito poucos iriam ler.	Muito chato, principalmente quando a gente estava já para descobrir algo, tocava o intervalo ou acabava a aula.
A17	Bom, para mim, no começo da leitura eu achava razoável, por mim eu não queria nem ler, mas com o passar do tempo eu me senti interessada.	Depois que eu vi que o livro era muito bom eu ficava doida que essas pausas passassem ligeiro para poder saber logo a continuação.
A18	Foi muito legal, a sala toda ansiosa para ler mais um capítulo do livro.	
A19	Eu nunca tinha lido uma obra tão linda como essa. Eu gostava demais quando minha professora lia o livro em sala.	Eu queria muito continuar, eu não queria que a professora parasse, porque era muito interessante.
A20	Eu gostei muito da leitura, quando a professora estava lendo, eu achei muito lindo.	Porque nós ficamos nos atrasando e eu queria saber o final do livro. Nós ficamos curiosos para saber o final.
A21	Foi a primeira vez que nós lemos uma obra inteira por isso que eu a cada letra, a cada frase eu ficava mais ansioso para saber o fim.	Eu ficava ansioso para chegar a próxima aula de leitura para a continuação do livro.
A22	Já li várias vezes, mas gostei muito, ela também deu a oportunidade de alguns alunos lerem.	Queria continuar, não queria que tivesse intervalos.

Fonte: A pesquisadora (2016)

Como vimos, todos esses alunos demonstraram em suas respostas a ativação do sentimento de gosto pela leitura coletiva e a formulação de expectativas para a leitura da obra na sala de aula. Esse sentimento foi despertado durante a etapa 3 (Leitura) da SB. Isso torna-se ainda mais perceptível quando comparamos as respostas dos alunos A1, A7, A12, A15, A17, A18 e A22 e constatamos as repetições de expressões como:

“muito bom”, “interessante”, “muito legal”, “gostei muito” ligadas estreitamente à tarefa de leitura coletiva em sala de aula e à afetividade que essa tarefa promove entre os discentes, “Era interessante porque os meus amigos e a professora sempre liam com muita calma e com gentileza” (A15, 2015).

Ao analisarmos a resposta dos A2, A11, A13, A19 e A20, percebemos que eles pontuam que acham melhor ouvir a professora lendo, porque assim podiam entender melhor a obra. De fato, a leitura feita por um adulto, na condição de professor, leitor assíduo e que conhece a história narrada, pode influenciar bastante no tom dado à leitura, assim como na fluidez desta, possibilitando um melhor entendimento por parte do aluno. Isso também pode servir como exemplo aos alunos para que eles se sintam motivados a ler da mesma forma.

Já o A3, expõe seu sentimento de emoção porque “NUNCA” tinha lido coletivamente, “em sala de aula”, uma obra “tão interessante”. A partir dessa resposta, podemos refletir como a prática de leitura literária ainda deixa a desejar no que diz respeito ao meio escolar. Precisamos repensar, enquanto educadores, como e o que estamos levando às salas de aula para leitura dos nossos alunos.

Quando abordamos a resposta do A4, A5, A6, A10, A14 e A21 observamos que a reflexão retorna à análise feita anteriormente, já que, para eles, foi a primeira vez que a turma leu “um livro” (referindo-se a livro literário, pois diariamente eles têm contato com leituras dos livros didáticos) na sala de aula. A leitura coletiva e o próprio sentimento de coletividade são expostos no pronome “nós” (A4 e A5, 2015) e na conjugação do verbo “lemos” (A4, A5 e A6, 2015) o que nos leva a perceber que, na visão destes alunos, os outros também estavam tendo essa experiência de leitura literária integral, em sala de aula, pela primeira vez, a partir dessa metodologia. Como confirmação das respostas desses três alunos, o A10 aponta: “[...] foi a primeira obra que li completa com a professora e os colegas de sala” (A10, 2015).

O A14 ainda vai além, indica que essa atividade de leitura literária coletiva despertou nele a vontade de ler diariamente. Nessa afirmação reside a ativação do gosto pela leitura, esta ativação tão esperada e almejada pelos docentes em suas aulas de leitura. É como um objetivo magno que o professor deseja ver concretizado no aluno.

O A9 reforça a análise anterior e acrescenta o interesse em ler mais livros do menino Zezé. Aqui reside uma dica de obras literárias que podemos então levar para essa turma, mais livros de José Mauro de Vasconcelos, mais livros como o personagem Zezé.

Dentre os casos de destaque, vale colocar em ênfase a denúncia feita na resposta do A16 (2015): “Eu achei muito melhor a professora ler (no coletivo), porque eu conheço a sala, se ela mandar nós lermos a obra (individualmente) muito poucos iriam ler.” Fica-nos o alerta (já abordado em nosso referencial teórico) a necessidade de acompanhamento do professor quanto à leitura feita pelo aluno. Pois, como afirma o A16, se professor apenas solicitar que os alunos leiam a obra (individualmente ou/e silenciosamente) e não acompanhar esse processo, “poucos” irão desempenhar essa tarefa.

Quanto aos “Intervalos de leitura” (subcategoria 2, 2ª coluna do quadro 08), visualiza-se nas respostas dos 22 pesquisados praticamente uma unanimidade, na qual a espera pelo próximo dia de leitura literária coletiva é vista como algo ruim (por muitos) porque causa ansiedade: “Eram ruins porque a gente ficava ansioso para continuar” (A5, 2016).

Percebe-se que o sentimento de ânsia que se ativa nesses alunos (visto como ruim pela maioria) é de certa forma, motivacional para a leitura. Numa abordagem pedagógica do professor, ativar tal sentimento contribui bastante para a sequência da atividade de leitura em diferentes dias, tendo em vista que não é possível ler uma obra literária completa em uma ou duas aulas e isso foi compreendido por alguns alunos, vejamos: “Queria continuar lendo e não queria parar de ler, por isso não gostei dos intervalos, mas entendo que precisamos continuar em outra aula” (A14, 2015).

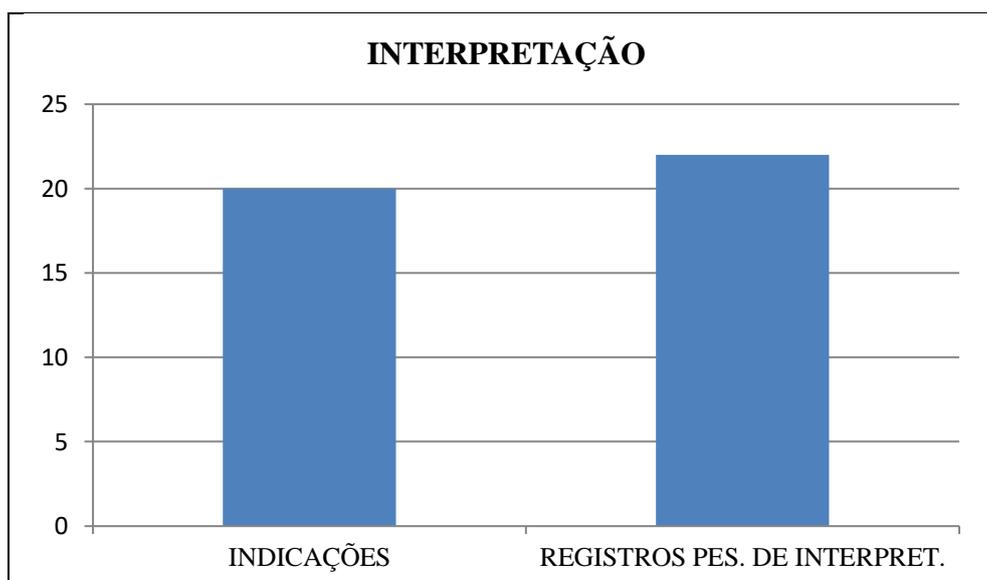
Essa estratégia se remete ao século XIX quando a publicação dos romances de folhetim nos jornais era feita por capítulos que sempre terminavam em uma cena de clímax, isso fazia a burguesia correr as bancas para comprar sempre o próximo capítulo logo que divulgado.

Dessa forma, os intervalos, apontados como ruins pela maioria dos discentes devido à espera permeada pela curiosidade de saber o que aconteceria na sequência da história, como afirma o A17 (2015): “eu ficava doida que essas pausas passassem ligeiro para poder saber logo a continuação”, são essas mesmas pausas, para a abordagem pedagógica do professor que trabalha com a leitura literária coletiva, muito positivas e pelo mesmo motivo: a ativação da curiosidade no aluno.

3.5 Índices de Interpretação: *os frutos colhidos*

O gráfico 11 refere-se à quantidade de respostas codificadas no webQDA como parte da Categoria 4 “Interpretação” e suas subcategorias.

Gráfico 11 - Quantidade de respostas referentes à Interpretação



Fonte: A pesquisadora (2016)

Para análise das respostas dadas com a finalidade de definir/descrever a etapa de Interpretação (4ª etapa da SB/ e referentes à questão 7 do questionário) destacamos estas expostas no quadro 9, codificadas no webQDA e presentes no anexo 3.

Quadro 9 – Categoria Interpretação (Indicação do livro)

ALUNO	Indicações do livro
A1	...eu cheguei em casa e falei para meus colegas...
A2	Não
A3	para a minha amiga porque ela dizia que eu não lia livros
A4	Comentei para os meus colegas e para outras pessoas
A5	para um amigo
A6	indiquei para alguns colegas e eles ficaram igual a mim querendo ler logo
A7	eu falei da obra porque eu achei muito boa de ler, os colegas perto da minha casa ele queria saber sobre o livro.
A8	para minha mãe porque ela gosta muito de ler.
A9	indiquei para os meus pais e meu irmão.

ALUNO	Indicações do livro
A10	falei para meus amigos e eles procuraram para ler
A11	indiquei para duas pessoas e elas, como eu, gostaram muito da obra
A12	Sim, porque vale a pena ler e reler um livro bom como este que deveria ser lido em todas as escolas.
A13	Não
A14	Sim, falei que o livro era muito bom de ler
A15	Sim, porque quando uma coisa é positiva ela tem que ser passada adiante.
A16	Falei para uma colega da família que adora ler, ela se interessou quando eu falei sobre a obra.
A17	Falei sobre o livro para meus familiares
A18	disse aos meus colegas das outras turmas, eles queriam que eu contasse mais e disse que era bom lerem o livro José Mauro de Vasconcelos e gostei muito do livro já vi o filme e esperava que tivesse mais partes do livro.
A19	Sim, quando nos todos na sala líamos, eu comentava com todos os meus colegas, elas achavam muito legal, pegavam meu livro pra ler.
A20	Eu falei para minha irmã e ela disse que já leu este livro, ela disse que é bom, eu falei para minhas amigas, elas disseram que vão ler também
A21	Sim, para várias pessoas que eu falei gostaram e também queriam conhecer.
A22	Indiquei para alguém, falei para meus pais comprarem o filme.

Fonte: A pesquisadora (2016)

Interessante notar que na subcategoria nomeada Indicação, de 22 respostas coletadas, 20 confirmam que indicaram a leitura da obra *Meu pé de laranja lima* a alguém de seu campo de proximidade e que essa indicação ocorreu, em dados momentos, com apresentação de motivos.

Por exemplo, os A3, A7, A8, A12 e A15, justificam suas indicações, apontando desde que a sugestão de leitura ocorreu como prova para uma amiga que não acreditava que o aluno exercia seu papel de leitor: “para a minha amiga porque ela dizia que eu não lia livros (A3, 2015) até uma justificativa que indica a execução do papel de cidadão: passar adiante o que é positivo, o que é bom: “porque quando uma coisa é positiva ela tem que ser passada adiante” (A15, 2015).

Também é interessante perceber que enquanto apenas quatro alunos (A8, A9, A17, A20) indicaram a leitura da obra à familiares, dez alunos (A1, A4, A5, A6, A7, A10, A16, A18, A19, A20) indicaram a amigos (“colegas”). E houve também as indicações não definidas dos A11, A14, A21, A22, estes afirmam apenas que indicaram a alguma pessoa e não especificam a quem.

Para análise das respostas dadas com a finalidade de definir/descrever a etapa de Interpretação (4ª etapa da SB/ e referentes à questão 8 do questionário) destacamos estas expostas no quadro 10, codificadas no webQDA e presentes no anexo 3.

Quadro 10 - Categoria Interpretação (Registros pessoais de Interpretação)

ALUNO	Registros Pessoais de Interpretação
A1	Querido diário, eu e os meus colegas fomos para a escola, quando nós chegamos na sala de aula, a professora leu o livro Meu pé de laranja lima e ela começou a ler e eu comecei a me alegrar, os colegas a rir. Eu gostei muito do livro Meu pé de laranja lima.
A2	Nas últimas semanas a gente leu o livro Meu pé de laranja lima do autor Mauro de Vasconcelos e gostei muito porque ele fala sobre a vida dele também sobre as aventuras dele, também conta que ele apanhava das pessoas e também o que ele passa e que ele conseguiu vencer na vida e virou escritor muito famoso.
A3	Nas últimas semanas nós lemos o livro Meu pé de laranja lima, foi muito engraçado porque o protagonista era muito travesso e parecia comigo eu gostei muito da aventura dele porque ele tinha uma todo dia e era interessante e foi bom que eu adquiri o hábito de ler e eu me senti muito feliz por ler dois livros na escola este ano.
A4	Meu diário, nas últimas semanas nós lemos o livro Meu pé de laranja lima, eu gostei quando nós fomos para o pátio e também lemos na sala de aula com os meus colegas e também gostei de ler porque é muito interessante.
A5	Meu amigo diário, Nas últimas semanas nós lemos a obra Meu pé de laranja lima. É uma história muito boa ela conta a vida do autor na infância, ele conta que era de uma família pobre, o pai vivia desempregado, quem trabalhava na casa era a mãe deles, Zezé, o autor do livro, na infância era um menino muito esperto e sabia de coisas que alguns adultos não sabiam, no decorrer da história ele faz um amigo que era seu inimigo e também ele tem um amigo que era uma árvore mas algum tempo depois o português – o amigo que era inimigo – morre e ele fica muito triste pensa até em se matar mas ele continua com a mesma vida.
A6	Meu querido diário, Nas últimas semanas nós lemos o livro: Meu pé de laranja lima, ele é um livro que com ele você aprende a ler mais, nele contém uma história de um menino que era desprezado pela família, este menino tinha um lado bom e um lado ruim, foi essa a história de um menino que era triste e nunca aprendeu a ser feliz.
A7	2 Meu amigo diário, Nas últimas semanas nós lemos o livro “Meu pé de laranja lima”, nós temos que ler de novo porque é muito bom de ler porque eu aprendi algumas coisas com o livro Meu pé de laranja lima. Eu fiquei triste porque ele cortou o pé com um caco de vidro, ele ficou com medo de levar uma peia dos pais, mas ele não parava de fazer travessuras, só não gostei muito do livro porque o português morre e a história ficou muito triste mas mesmo assim eu me comovi de novo.
A8	Meu querido diário, O livro “Meu pé de laranja lima” é uma obra muito boa, eu gostei muito de ler ela, bem eu não li toda, mas escutei a professora lendo a obra. Mas eu gostei muito da obra, ela era muito interessante.
A9	2 Meu amigo diário, Nas últimas semanas nós lemos o livro e me identifiquei com Meu pé de laranja lima, que eu me identifiquei muito com o garoto Zezé pelas travessuras que ele fazia, como tentar pegar frutas no quintal dos outros e muito mais, eu só não gostei muito do livro porque o português morre e a história fica muito triste. Eu, quando era pequeno, gostava muito de um homem que andava muito comigo, mas ele ficou lá em São Paulo e eu vim para o Juazeiro e nunca mais o vi assim senti muita saudade do meu amigo lendo essa história.

ALUNO	Registros Pessoais de Interpretação
A10	<p>Meu querido diário, Nas últimas semanas lemos o livro “Meu pé de laranja lima” e foi muito legal. Algumas pessoas leram em voz alta, mas outras não gostam. Tem várias coisas legais: o Zezé, ele era uma pessoa muito danada, mas quando ele encontra o Portuga, ele muda, eu achei isso muito legal. Porque ele apanhava muito e nunca mudou, mas quando ele encontrou o Portuga, ele mudou sem precisar, por isso gostei do livro.</p>
A11	<p>Querido diário, Algumas semanas atrás terminei de ler o livro Meu pé de laranja lima que é uma obra muito legal escrito por José Mauro de Vasconcelos, a obra conta a história de Zezé, um garoto que morava na periferia do Sudeste do Brasil, era filho de pais pobres, o pai era desempregado, a mãe era empregada em uma fábrica, tinha duas irmãs e dois irmãos, por conta da pobreza da família teve que se mudar para outra casa, lá tinha algumas árvores, ele acabou ficando com um pequeno pé de laranja lima. Ele era um garoto muito levado, mas ele trabalhava, trabalhou para um homem vendendo folhetos de músicas, também era engraxate. Em um dia quis pegar “bigu” no carro do português que se chamava Emanuel Valadares, mas Zezé também terminou levando uma surra, mas os dois terminaram sendo melhores amigos. Durante a leitura, eu me sentia com raiva pelo que faziam com Zezé, tristeza quando o Portuga morreu e dor quando ele ficou de cama, infeliz pela dor da morte do Portuga, e também felicidade quando o Zezé fazia levadeza.</p>
A12	<p>Meu diário, Nas últimas semanas, nós lemos o livro Meu pé de laranja lima. E aprendemos muito com essa bela história que é emocionante e divertida, que conta a vida sofrida de um jovem garoto pobre e muito danado que apronta muito com as pessoas que vivem lá onde ele mora, mas também ele porque cada vez que ele apronta, ele apanha de seus pais e de sua irmã mais velha. Mas a vida dele muda quando ele conhece um português que se torna melhor amigo dele, mas depois de um acidente o português morre e com isso ele fica muito triste sem querer fazer nada, ele acaba perdendo o dom que ele tem de imaginar coisas, mas com um tempo ele melhora só que não volta sendo um menino com uma imaginação igual a que ele tinha.</p>
A13	<p>Meu diário, Na semana que começou a leitura foi muito interessante e muito engraçada as pias que o menino levou. E o menino não aprendia e apanhava direto, gostei de saber que ele vendia cd, foi muito legal. Foi muito bom ler o livro Meu pé de laranja lima e eu achei muito interessante o autor ter colocado sua vida no livro com os sentimentos, as impressões e a história dele é muito linda e muito engraçada com as pias que ele levou e ele menino era muito inteligente, eu gostei muito da história dele, o livro relata muita coisa que o filme não mostra e eu também gostei do filme.</p>
A14	<p>Meu querido diário, Nas últimas semanas nós lemos o livro Meu pé de laranja lima. Eu adorei quando a professora resolveu ler para toda a classe, e também quando ela mandou alguns colegas ler, eu só não gostava quando estava na melhor parte do livro, ai tocava para o recreio. Às vezes, quando nós estávamos lendo o livro eu ficava tentando imaginar como seria a vida de Zezé e como ele seria. Muitas vezes meus olhos enchiam de lágrimas quando começávamos a ler na parte quando Zezé apanhava muito e quando ele ficava dizendo que ninguém o amava e que ele era o afilhado do diabo.</p>
A15	<p>Meu diário, na últimas semanas nos lemos o livro Meu Pé de Laranja Lima, foi uma</p>

ALUNO	Registros Pessoais de Interpretação
	experiência muito boa, e muito legal. Também o livro foi muito bom porque nunca tinha lido um livro todo. A sensação é muito boa.
A16	Querido diário, Nas últimas semanas lemos o “Meu pé de laranja lima” um livro escrito por José Mauro de Vasconcelos, sem dúvida nenhuma foi o livro mais interessante que eu já li em toda a minha vida, porque além de ser uma história real, fala de uma realidade que existe até hoje em nossa sociedade: a pobreza e a miséria, mas sempre existindo a esperança, a união e o amor familiar que, mesmo com a pobreza, deveria existir no coração de todos.
A17	Meu querido diário, Nas últimas semanas nós lemos o livro: “Meu pé de laranja lima” achei esse livro muito interessante e legal. Ele falava de um menino, que sofria muito apanhava demais e era desprezado bastante pela sua família e humilhado demais pelas pessoas. E o que eu senti após ter acabado de ler o livro é que eu gostaria que ele nunca tivesse acabado, porque eu achei ele muito bom.
A18	Meu diário, nas últimas semanas nós lemos o livro Meu pé de Laranja Lima do autor José Mauro de Vasconcelos e gostei muito do livro já vi o filme e esperava que tivesse mais partes do livro. E gostava das partes que Zezé contava as aventuras para o amigo dele, Portuga, as partes mais emocionantes: quando o pai dele bateu nele por causa de uma música e quando ele cortou o pé quando ele foi pegar manga.
A19	Meu querido diário, Nas últimas semanas nós lemos o livro “Meu pé de laranja lima”, esses dias foram muito legais lendo esse livro Meu pé de laranja lima. A parte mais interessante que eu achei foi a parte que ele fica conversando com o pé de laranja lima. É muito legal. Como pode isso? Todo mundo gostou muito dessa história, é muito interessante o jeito dos meus colegas e amigos. Quando a professora ficava contando a história Meu pé de laranja lima, ficávamos atentos.
A20	Meu querido diário, Nas últimas semanas nós lemos o livro Meu pé de laranja lima, quando nós começamos a ler, quando a professora estava lendo, eu achei muito bom. Eu gostava de Zezé, o personagem saía de casa para a casa do amiguinho dele, quando chegava lá, o amiguinho dele mandava ele entrar, ele entrava e conversavam muito, o amiguinho dele levava ele para andar de carro e para passear. O pai dele gostava mais do irmão dele do que dele, Zezé gostava muito do pé de laranja lima. Lembro quando ele cortou o pé com o caco de vidro ele ficava com medo do pai dele dar uma peia nele. Mas o que eu gostei mais foi a professora lendo, porque ela vai lendo e explicando ao mesmo tempo.
A21	Meu diário, Nas últimas aulas de leitura, eu tive uma ótima experiência chamada Meu pé de laranja lima é que no próximo ano eu quero continuar tendo essas experiências e continuar sendo aluno da professora Cássia, que ela em um ano trouxe dois livros para nossa turma conhecer, e o livro Meu pé de laranja lima trouxe muitas coisas boas para mim.
A22	Eu senti que é uma história bonita e triste ao mesmo tempo pois fala de várias questões na história Meu Pé de Laranja Lima, mas é triste porque o menino sofre tanto por fazer algumas travessuras que deixam seus pais furiosos. No começo ele é inimigo do portuga, mas ele vai conhecendo mais ele acaba fazendo uma bela de uma amizade com o portuga.

Fonte: A pesquisadora (2016)

Os alunos demonstraram em suas respostas a interpretação livre e com características bem particulares do que sentiram e de como entenderam a obra. Esses sentimentos mesclados nas interpretações e expostos nas respostas foram despertados desde à etapa de motivação.

As interpretações ganharam, em sua maioria, um caráter de resumo do enredo, dando ênfase aos fatos que mais chamaram a atenção do aluno, ao lado da exposição das emoções despertadas com a leitura. Por exemplo, o A1 que, em resposta curta, destaca o sentimento de alegria, algo que sentiu ao ouvir a professora ler. Temos assim mais uma resposta com foco na leitura em voz alta e na leitura coletiva.

Já o A2 e o A5 expõem a interpretação da obra em gênero: resumo, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos durante a etapa chamada de introdução (na qual apresentamos a obra e curiosidades sobre o autor), estes alunos veem no protagonista Zezé a figura de José Mauro de Vasconcelos e assim faz conexões entre o enredo da obra e o autor em toda a sua resposta.

Ao analisarmos a resposta do A3, percebemos que, ao mesmo tempo que ele se identifica com o protagonista do livro, ele também considera que essa leitura ativou nele o gosto de ler, além de se mostrar feliz por ter lido na escola dois livros literários durante aquele ano letivo.

O A4 é o único que parece se recordar da leitura feita uma tarde no pátio, isso ocorreu por um problema na climatização da sala numa tarde muito quente. Assim a ida ao pátio para ler foi tanto uma medida paliativa para não atrapalhar o encaminhamento da aula como também uma forma de mostrar como leitura literária torna-se adaptável a qualquer lugar e situação.

Quando tratamos da resposta do A6, percebemos que a interpretação dele é mais vaga, porém muito centrada nos sentimentos que ele percebeu presentes no protagonista Zezé, mas precisamente o sentimento de tristeza, o que denota empatia do aluno ao personagem da obra.

Enquanto o A7 já inicia sua interpretação afirmando que deseja ler novamente a obra porque aprendeu muito com ela. E continua afirmando que se entristeceu com determinadas partes do enredo, mas é precisamente no fato ocorrido no desfecho da narrativa que, para esse aluno, reside o momento mais triste da história, a expressão que resume a interpretação deste aluno é justamente a última: “me comovi”.

A resposta do A8 chama-nos a atenção, pois a leitura do livro foi feita de forma coletiva e integral em sala de aula, mas este aluno afirma que, mesmo sendo uma boa

obra, ele não a leu toda, porém ouviu a professora ler, esse é um perfil de aluno que merece um maior destaque aqui, pois é o único que afirma, com outras palavras, que fingiu que lia; ele apenas escutou a leitura feita em voz alta por outra pessoa, e mediante a isso tentou compreender as informações lidas.

O A9 inicia sua interpretação demonstrando também identificação com o personagem Zezé e suas travessuras, porém a revelação que este aluno traz se diferencia das outras no que concerne ao fato da obra lida e da abordagem feita em sala de aula proporcionar a este educando a ativação de sentimentos, memórias e lembranças durante a leitura. É a denotação de como a literatura pode tocar o interior humano, neste caso, momentos que pareciam inertes nas lembranças foram ativados no encontro do ser com a palavra literária.

O A10 também destaca a tarefa de leitura coletiva na qual muitos alunos leram em voz alta e outros não gostavam de ler nessa tonalidade, além disso o A10 retoma o enredo da história enfatizando como a amizade mudou o comportamento do protagonista. Essa situação do enredo parece ser a mais relevante para este aluno.

Já o A11 trouxe-nos, em sua resposta, um bom resumo da história e destacou as partes que, durante a leitura, mais mexeram com suas emoções: “Eu me sentia com raiva pelo que faziam com Zezé, tristeza quando o Portuga morreu e dor quando ele ficou de cama, infeliz pela dor da morte do Portuga, e também felicidade quando o Zezé fazia *levadeza*” (A11, 2015, grifos nossos).

O A12 demonstra em sua interpretação que realmente compreendeu como uma história pode diversificar-se em tristeza e diversão, o A12 também é o único que retoma o desfecho simbólico da obra, denotando que entendeu a metáfora por trás da frase: “A verdade, meu querido Portuga, é que a mim contaram as coisas muito cedo” (VASCONCELOS, 2005, p. 121). Na qual o protagonista denota que aprendeu cedo demais com a dor e com o sofrimento o que é amadurecer.

O A13, em sua resposta, parece compreender como a linguagem tornou engraçado um fato triste: às vezes que o protagonista apanhava de seus parentes por ser muito traquina eram contadas de forma engraçada ao leitor. Este aluno ainda compara os acontecimentos do enredo do livro com o roteiro do filme, mostrando que percebeu a completude do livro em relação ao recorte e recriação feito pelo cinema.

O A14 mostra-se satisfeito com a tarefa de leitura coletiva usando o verbo: “adorei”, ao tempo em que afirma não ter gostado dos intervalos de leitura no que diz respeito às pausas em momentos estratégicos. Interessante também notar na resposta

deste aluno a exposição de sua comoção, pois enquanto imaginava a vida do personagem principal, afirma: “Muitas vezes meus olhos enchem de lágrimas” (A14, 2016).

O A15 revela que nunca tinha lido um livro inteiro e a boa sensação de ler o livro se intensificou devido a esse fato. Fica aqui a comprovação: este foi para muitos alunos o primeiro contato com uma obra literária integralmente, há nessa afirmativa a importância desse contato ter sido promovido no meio escolar e, através de uma obra que trouxe ao aluno: “uma experiência muito boa” (A15, 2015).

O A16 compreendeu o caráter atemporal da obra, pois destaca que o livro apresenta uma realidade presente até os dias atuais, este aluno demonstra também que apreendeu os verdadeiros ensinamentos que a história literária, em seu interior, traz ao leitor: “a esperança, a união e o amor familiar que, mesmo com a pobreza, deveria existir no coração de todos” (A16, 2015).

O A17 coloca em relevância o sofrimento e humilhação aos quais é submetido o protagonista, porém, mesmo acompanhando esse enredo um tanto triste, o aluno afirma que não queria ter concluído a leitura porque gostou muito da história.

O A18, em sua resposta, tenta manter uma relação entre o filme: Meu pé de laranja lima e o livro, apontando que o livro é mais completo. O aluno também destaca quais foram as partes mais emocionantes para ele no decorrer da leitura, sendo elas: o momento em que o protagonista corta o pé em um caco de vidro após suas travessuras e tem que ir para escola mancando e se apoiando em muros, e, quando o mesmo garoto (Zezé) apanha do pai por cantar uma música com uma letra inadequada a uma criança.

O A19 afirma que gostava bastante das conversas do personagem principal com o seu pé de laranja lima. E revela também que todos os alunos ficavam muito atentos à leitura feita pela professora. Aqui, novamente reside a importância da leitura em voz alta e coletiva.

O A20, pela liberdade de poder contar como se fosse em uma folha de diário as impressões que obteve com a leitura da obra, apresenta-nos uma interpretação acronológica, ou seja, que não segue a linha de tempo do enredo da obra, parece-nos que este aluno foi recordando-se das cenas e descrevendo-as na ordem que apareciam em sua memória, mas nem por isso deixou de apresentar seu entendimento quanto a obra e nem de demonstrar que também gostou muito da leitura como gostou da leitura que a professora fez.

O A21 inicia sua resposta revelando que a leitura do livro *Meu pé de laranja lima* foi uma experiência significativa em sua vida estudantil, ele também inter-relaciona os livros indicados pela professora à afetividade que sente por ela afirmando que gostaria de ser aluno dela no ano seguinte devido aos livros que esta indicou. A relação de admiração pela professora é demonstrada nessa resposta do aluno como consequência da experiência literária que esta proporcionou a ele.

Finalmente, o A22 caracteriza a história como “bonita e triste” e coloca em relevância a amizade entre o personagem Portuga e o garotinho Zezé iniciada a partir de uma inimizade, porém depois de firmada, torna-se verdadeira e “bela”.

Numa visão geral, quanto à estrutura das respostas, é possível notar que os estudantes seguiram o formato de uma escrita em diário, pois a maioria inicia suas respostas com “Meu querido diário”, “Meu diário”, “Meu amigo diário”, além disso, algumas respostas começam de forma padronizada (Nas últimas semanas nós lemos o livro: “Meu pé de laranja lima”...), isso por uma sugestão da professora aos alunos que não sabiam como iniciar seus textos.

Também vale lembrar que não foi estabelecido número mínimo ou máximo de linhas, justamente para preservar a liberdade de interpretação do aluno, o que em nenhum momento prejudicou a abrangência das respostas, ao contrário, conseguimos perceber como ocorreu o entendimento dos alunos através dos textos com interpretações que vão desde um resumo sobre a obra até a manifestação de comoção quando do contato com determinadas partes do enredo.

CONCLUSÃO: “A confissão final”

Figura 11 – Cena do Filme: Meu pé de laranja lima (2013)



Fonte: <https://goo.gl/0mJwQ5> (2016)

CONCLUSÃO: “A confissão final”

Este trabalho se configurou uma oportunidade de repensarmos o ensino de literatura, mais especificamente a formação de leitores literários e conseqüentemente a constituição de comunidade de leitores. Como foco dessa dissertação, destacamos a relevância de se explorar o gosto pela leitura literária em sala de aula, criando assim, possibilidades para se desenvolver as competências leitoras do aluno.

Afirmamos aqui, que o trabalho do professor deve partir do princípio de que ensinar literatura e, por conseguinte, formar leitores pressupõe uma abordagem didática planejada ao nível e à realidade dos estudantes. Além disso, a eficácia de todo esse trabalho pode e deve ser verificada através do *feedback* dado pelos alunos.

O início dessa pesquisa se deu com a intenção de analisarmos a receptividade dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental frente às etapas da SB desenvolvida em sala de aula. Por isso desenvolvemos um plano interventivo que, mediado pelas quatro etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação (COSSON, 2014), objetivava promover, em sala de aula, momentos de leitura, reflexão e interpretação do texto literário visando a formar uma comunidade leitora.

Nesse âmbito, tal objetivo foi alcançado, pois conseguimos conduzir um grupo de 22 alunos a ter contato efetivo e integral com uma obra literária, além de contarmos com os registros de interpretação da obra feitos pelos alunos e a verificação da ativação do gosto pela leitura literária ocorrido em conjunto naquela comunidade de estudantes.

Entretanto, vale enfatizar que quando nos propomos a realizar tal trabalho, tivemos à frente o enorme desafio de procurar e encontrar meios para conduzir os estudantes a ter pleno contato com obras literárias nesse nosso contexto escolar em que ainda a literatura é vista como um pretexto para o ensino de gramática. Para ultrapassarmos essas barreiras, fez-se necessário uma fundamentação teórica consistente a fim de fortalecer as abordagens didático-pedagógicas de ensino de leitura literária que seriam utilizadas.

A partir dessa fundamentação, conseguimos entender que as práticas de leitura literária na escola favorecem a efetivação do letramento literário e auxilia na formação de uma comunidade de leitores. E ainda que a significação ampla (estética, humanizadora, social, individual) do texto literário só se efetiva por meio da leitura integral da obra.

Importante ressaltar que, como professora do ensino básico, já havia tentado conduzir a leitura integral de obras literárias em sala de aula, porém sem o embasamento teórico que fundamenta e sustenta a prática pedagógica, tais tentativas não tiveram os resultados que alcançamos com esse trabalho aqui descrito.

E dessa forma, antes de iniciarmos essa pesquisa, quando fui (agora na condição de aluna do ProfLetras) confrontada com uma pesquisa interventiva pautada nas recomendações do mestrado profissional, sem a fundamentação teórica necessária, cogitei a possibilidade de trabalhar a literatura em sala de aula como “um pretexto” para analisar outra temática desvinculada do entendimento e fruição da leitura literária. Contudo, após as contribuições das aulas do Programa e das orientações recebidas pelos professores, as sementes das teorias que fundamentam a prática foram plantadas em mim e mudaram minha forma de encarar o trabalho pedagógico com a literatura. Essas sementes (frutificadas em formato de aprendizagem) caíram nos solos e agora enriquecem o pomar (o universo) dos meus alunos com a experiência (essa experiência impar) da leitura literária.

Não podemos afirmar que essa abordagem pedagógica foi, em sua integridade perfeita, pois a perfeição (que já carrega em si uma carga semântica de utopia), no que concerne ao letramento literário, não será atingida contando apenas com uma sequência de atividades desenvolvida durante um intervalo de tempo do ano letivo, há a necessidade de um trabalho permanente e que envolva todos os componentes da escola, uns direta e outros indiretamente.

Além disso, vale destacar que tivemos alguns percalços que tentaram obstruir o solo fértil de nossa plantação, como por exemplo, o posicionamento de alguns alunos que veem as tarefas dentro da escola como algo obrigatório e passível de punição. Recordamos que, ao concluirmos a tarefa de motivação, quando falamos da importância dos alunos adquirirem o livro ou mesmo a impressão da versão da obra digital disponibilizada na internet⁸, um aluno perguntou: “É obrigatório ler?” Explicamos que nada seria obrigatório e que esperávamos que os alunos vissem nessa tarefa uma oportunidade para ter maior contato com a literatura e aproveitamos o momento para expor algumas características do belíssimo enredo da obra. Removemos então a primeira “pedrinha” do solo.

⁸ Link para da versão da obra digital Meu pé de laranja lima: http://www.jfjb.jus.br/arquivos/biblioteca/e-books/meu_pe_de_laranja_lima.pdf

O segundo percalço, um pouco maior, aparecia-nos nas tardes quentes de setembro, a falta de uma melhor climatização da sala de aula (que conta apenas com dois ventiladores de parede que fazem muito barulho quando ligados) e os ruídos externos (das reformas que estavam sendo realizadas em algumas partes da escola) atrapalhavam nossa leitura. Porém, com calma e algumas pausas em momentos de maior intensidade dos sons externos, conseguimos colocar à parte mais essa pedra.

O terceiro percalço surgiu-nos durante a leitura literária coletiva. Nessa etapa, alguns alunos por timidez ou por comodidade se recusaram a ler em voz alta para os colegas. Tentamos convencê-los de que não havia motivo para ter vergonha de ler para os amigos, pois todos ali estavam aprendendo e vivendo juntos uma experiência nova, a maioria destes se convenceram com os argumentos apresentados e no decorrer das aulas liam alguns curtos trechos da obra.

Outros estudantes, a minoria, não conseguiram superar a timidez de ler em voz alta para toda a turma e apenas acompanharam silenciosamente a leitura que os colegas e que a professora fizeram. Dessa minoria, houve ainda alunos que, durante alguns intervalos de leitura, se deslocaram de suas carteiras até a mesa da professora e leram - apenas para ela - trechos da obra, como numa tentativa de mostrar que sabiam ler, porém ainda se intimidavam diante dessa tarefa quando audível aos seus pares.

O caso do aluno A8, exposto na análise de dados do capítulo 3 referente à categoria *Interpretação*, subcategoria *Registros Pessoais de Interpretação*, é, por exemplo, um caso que merece destaque, já que ele foi o único que afirmou que não leu a obra, apenas acompanhou a leitura ouvindo os colegas lerem. Esta situação faz-nos refletir novamente sobre a nossa prática e nos questionar: por que esse aluno não leu? O que faltou em nossa prática para conquistarmos a vontade de ler desse aluno?

Questionando-o particularmente, ele respondeu apenas que não gostava de ler e prefere ouvir os outros lendo. Se dito isso temos a resposta do primeiro questionamento exposto no parágrafo anterior (por que esse aluno não leu?), ainda nos atordoia o fato de não termos a dissolução do segundo questionamento (O que faltou em nossa prática para conquistarmos a vontade de ler desse aluno?). Um pedregulho que ficou enraizado em nosso solo.

Contudo, quando partimos para a verificação geral dos dados analisados, percebemos que, no contexto pesquisado, houve respostas bastante positivas e, que novas competências relacionadas à literatura foram desenvolvidas, graças ao trabalho realizado com a leitura integral da obra indicada pela professora e aderida pelos alunos.

No entanto, é preciso que o trabalho continue e que seja expandido para outras séries e outros níveis. Além disso, vale também alertar outros docentes acerca da necessidade da formação leitora dos alunos, esta formação que deve ser priorizada em âmbito escolar.

Um caso de sucesso é o caso do aluno A11, que após a experiência de leitura literária em sala de aula, passou a frequentar assiduamente a biblioteca da escola e a pedir indicações de livros literários aos professores e aos bibliotecários. Hoje (em 2016) este aluno pode ser encontrado na escola em dois turnos: pela manhã, cursando com louvor o 9º ano do Ensino Fundamental e à tarde na Biblioteca, auxiliando (como monitor) os bibliotecários no trabalho de organização e indicação de livro aos demais alunos. Em determinados momentos, podemos encontrá-lo lendo mais uma obra literária do acervo, plantando em si mais uma semente de humanização.

Esses frutos da intervenção e da pesquisa realizada na escola também podem ser degustados quando conseguimos perceber que encontramos algumas respostas que buscávamos há algum tempo. Por exemplo, em resposta à nossa questão principal: *De que forma a SB utilizada no trabalho com a obra Meu pé de laranja lima contribui na prática do letramento literário em sala de aula?* E também como resposta ao nosso objetivo geral: ***“investigar os resultados da Sequência Básica trabalhada numa turma de ensino fundamental”***, entendemos que as etapas: Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação (SB) foram/são ferramentas muito importantes para fortalecer e atrair a atenção do aluno, além de contribuírem para um trabalho de maior interação entre alunos e professor num engajamento pedagógico.

A partir das análises dos dados, pudemos perceber que as atividades propostas contribuíram para o desenvolvimento do gosto pela leitura literária. A atividade de motivação utilizando-se do *trailer* e de perguntas motivacionais favoreceu a efetivação das etapas de introdução e leitura coletiva e esta última, no que lhe diz respeito, preparou o aluno para a interpretação. Todas essas etapas da SB, promovidas em sala de aula, mediadas e planejadas em prol do letramento literário, foram eficazes no que diz respeito à ativação, no educando, do sentimento de gosto pela leitura literária e proporcionaram indícios de formação de leitores.

Respondendo ao nosso primeiro objetivo específico: *analisar a aceitação dos alunos à obra literária indicada*, percebemos que todos os alunos receberam e conduziram muito bem o trabalho de leitura integral da obra. Vale recordar as respostas dos educandos aos questionários e visualizar onde consta explicitamente que o interesse

pela leitura deste livro surgiu diante da “indicação da professora”, o que nos levou a compreender melhor quanta influência o(a) professor(a) tem nas escolhas dos alunos; quanto o(a) professor(a) pode contribuir para a formação de um aluno leitor e ainda, quanto poder tem as palavras de um(a) professor(a) na sala de aula. E quando o aluno afirmou: “nós não sabíamos o que ler” (A19, 2015) a professora assumiu o real papel de mediadora.

Respondendo ao nosso segundo objetivo específico: *descrever e interpretar os resultados obtidos com SB*, este foi amplamente atendido no 3º capítulo dessa dissertação. Todas as respostas apresentadas pelos alunos no questionário (anexo 2) constituem a descrição dos resultados obtidos diante da abordagem didática utilizada e a interpretação dessas respostas/resultados formam nosso 3º capítulo.

Em resumo, o maior resultado alcançado com esse trabalho dá-se diante da constatação de que as etapas da sequência básica, contextualizadas à vivência do educando, promovem o letramento literário e (re)ativam sentimentos que somente o contato com a literatura poderia proporcionar, em ambas constatações, a ênfase recai no ensino de literatura em sala de aula, de como uma abordagem didática, planejada em prol do letramento literário, pode ser motivadora e ao mesmo tempo humanizadora num contexto de ensino público onde ainda há contrariedades e dúvidas sobre o porquê de se ensinar literatura.

Respondendo ao nosso terceiro e último objetivo específico: *Entender o potencial da obra trabalhada no letramento literário em sala de aula*. A utilização da obra *Meu pé de laranja lima* no contexto escolar possibilitou que os alunos tivessem contato com uma obra de grande qualidade literária, pois trata-se de um texto que desafia, instiga, provoca o leitor e, assim, torna-se impar pela sua criatividade, pela sua inovação, pela sua densidade, pela sua originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados, enfim, pela sua preocupação com o humano. Assim, a leitura dessa obra foi uma ferramenta de auxílio ao aluno no que concerne ao desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético (DALVI, 2013, p. 78).

Assim o nosso objetivo principal: *investigar os resultados da Sequência Básica trabalhada numa turma de ensino fundamental* foi atendido, visto que, diante dos pontos apresentados, o trabalho de leitura literária promovida em sala de aula, planejada numa SB, foi investigado nessa pesquisa e mostrou-se efetivo ao proporcionar aos alunos o contato amplo com a obra e para alguns este foi o primeiro contato (e leitura integral) de um livro literário.

Entretanto, como todo trabalho docente demanda de longo prazo para a verificação de resultados, precisamos, pois, continuar semeando os grãos da literatura em sala de aula, plantando o gosto pela leitura e só assim, a médio e longo prazo, poderemos colher os frutos de uma boa prática docente: a formação de verdadeiros leitores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. Literatura e educação: Diálogos. In **Literatura: saberes em movimento**. PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça ET. AL. (Orgs.) Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2007.
- ALVAREZ, Carlos Anturo Monje. **Metodologia de la investigacion cuantitativa y cualitativa**. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciências sociales y humanas, Programama de Comunicacion social y Periodismo. Neiva, 2011.
- ALVES, José Helder Pinheiro, O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In.: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, Maria da Glória & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.
- BORGES, Thais. **Resenha - O meu pé de laranja lima** (José M. de Vasconcelos). 2013. Disponível em: <http://academialiterariadf.blogspot.com.br/2013/11/resenha-o-meu-pe-de-laranja-lima-jose-m.html>. Acesso em: 25/07/2016.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BUIN-BARBOSA, E. **O texto literário e o ensino de língua portuguesa**. Revista L@elem (Dis-)curso – Volume 5 / 2012.
- CAETANO, Luís Miguel Dias. **Utilização das TIC na pesquisa qualitativa**. Minicurso proferido na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Pau dos Ferros - RN. 28 de Novembro de 2015.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In **Vários escritos**. 3. ed. Revista ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- CONSEPE, Anexo da Resolução no 043/2012-CONSEPE, de 15 de maio de 2012. Estabelece o **Regimento do mestrado profissional em Letras** – Profletras. Natal, RN, 2012.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (org.). **A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil**. 2ª ed., 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- FIGUEREIDO, L.; BALTASAR, M.; GOULART, S. **Singular e plural: leitura, produção e estudos da linguagem**. São Paulo: Moderna, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Oficinas de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 1998.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LEITE, Haidé Eunice G.F. **O Professor diretor de turma no Ceará, dois anos depois**. Disponível em: <http://diretordeturma18.blogspot.com>. Acesso em 27 de março de 2016

LIMA, Aldo J.R. de. **Letramento poético no ensino fundamental**. Recife: Ed. FASA, 2016.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MOLINA, Olga. **Ler para aprender: desenvolvimento de habilidades de estudo**. São Paulo: E.P.U., 1992.

MOREIRA, Camila. **Distorção idade-série na educação básica**. JusBrasil, 2014. Disponível em:< <http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821615/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Recife: Ed. Bagaço, 2005.

Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M. CAIC – Dom Antônio Campelo de Aragão. Juazeiro do Norte – CE. 2015

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

ROUXEL, Anie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In.: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (org). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Do projeto de pesquisa ao plano de intervenção: Delineando caminhos no Profletras**. Minicurso proferido no Congresso Nacional do ProfLetras na UFMG: Juiz de Fora – MG. 24 de setembro de 2015.

SAMPAIO, Maria Lucia Pessoa; AMARILHA, Marly; FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Um bicho de pé de estimação: prática de planejamento de leitura de literatura**, 12º ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodología de la Investigación**. Tercera Edición. México Edit. McGraw Hill. (2010).

SANTOS, Katrym Aline Bordinhão dos; FERREIRA, Dábila Vitor. **O romance autobiográfico em Meu pé de laranja lima**. Travessias. ISSN 1982-5935. Vol. 10. N. 02.24. Edição 2015.

SCHENEUWLY, B & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEIXAS, Heloísa. **O prazer de ler**. Rio de Janeiro: Casa das palavras, 2011.

- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SOUZA, Francislê Neri de; COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. **Questionamento no processo de análise de dados qualitativos com apoio do software WebQDA**. EDUSER: revista de educação, Vol 3 (1), Inovação na Educação com TIC, 2011.
- TAKAHASHI, Tadao. (org). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.
- TORRES, Maria Gorete Paulo; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. **Na trilha da leitura literária**: caminhos percorridos e sementes espalhadas. Curitiba: Appris, 2015.
- UNISC. **O que é um Questionário?** UNISC, 2014. Disponível em: <http://www.unisc.br/portal/images/stories/a_unisc/estrutura_administrativa/nupes/questionario.pdf> Acesso em: 23 de março de 2016.
- VASCONCELOS, José M. de. **Meu pé de laranja lima**. Dinapress: São Paulo, 2008. 193 páginas.
- VILARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.
- XIMENES, Sergio. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2000.
- ZORZI, Jaime Luiz; SERAPOMPA, Marisa T.; FARIA, Adriana T.; OLIVEIRA, Polyana S. **A influência do perfil de leitor nas habilidades ortográficas**. CEFAC – UNICAMP: SP, 2003.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS DE CARACTERIZAÇÃO DO LEITOR

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

Pau dos Ferros-RN, Arizônia - BR - 405 Km – 155 - CEP 59900-000
Fone: (84) 3351 – 2560 - Fax: (84) 3351 – 3909
Home page: propeg.uern.br/profletras - E-mail: profletras.pferros@gmail.com

Escola de Ensino Fundamental e Médio

Série: 8º ano

Data: __/__/2015

Questionário – Perfil do leitor

1 Gosta de ler?

- muito
 mais ou menos
 pouco
 nada

2 O que você lê? - Funções de leitura

- escolar/acadêmica
 informativa
 lazer

3 Pede para comprar livros?

- sempre
 às vezes
 nunca

4 Lê outras coisas além do que escola pede?

- sim
 às vezes
 não

5 Frequência de leitura extra-escola

- todos os dias
- não regularmente
- nunca

6 O que sente quando lê?

- gostoso / interessante
- chato / cansativo

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIOS DAS ETAPAS DA SEQUÊNCIA BÁSICA



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Programa de Mestrado Profissional em Letras



ProfLetras
Unidade Pau dos Ferros

Pau dos Ferros-RN, Ariz ona - BR - 405 Km – 155 - CEP 59900-000
Fone: (84) 3351 – 2560 - Fax: (84) 3351 – 3909
Home page: propeg.uern.br/profletras - E-mail: profletras.pferros@gmail.com

Escola de Ensino Fundamental e Médio

Série: 8º ano

QUESTIONÁRIO I – MOTIVAÇÃO

- 1 – Descreva a fase da motivação para leitura desenvolvida em sua sala de aula.
- 2 - Quais suas expectativas antes de ler a obra ?

QUESTIONÁRIO II – INTRODUÇÃO

- 1 – Por que você escolheu ler a obra??
- 2 - O que você destacaria da obra e do autor, bem como da sua experiência diante dessa leitura?

QUESTIONÁRIO III – LEITURA

- 1 -Explique a sua experiência de ler a obra com sua professora e seus colegas?
- 2 –Sobre os intervalos feitos durante as leituras, o que você tem a dizer sobre estas pausas?

QUESTIONÁRIO IV – INTERPRETAÇÃO

- 1- Após ler a obra, você a falou sobre ela ou a indicou para alguém?Comente a sua resposta, se positiva ou negativa.
- 2 - Se você escrevesse em diário, de que forma descreveria sua identificação, sentimentos, impressões e experiências com a obra lida?