



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO (PROPEG)
CAMPUS DE PAU DOS FERROS - CAPF
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS (DLV)
UNIDADE PAU DOS FERROS



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL (PROFLETRAS)

Br 40, km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560 (Fax 3351 3909/E-mail profletras.pferros@gmail.com/Site propeg.uern.br/profletras)

MARIA FRANCLÉDIA DA SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA
A PARTIR DA OBRA *A BOLSA AMARELA* (1976)**

**PAU DOS FERROS
2019**

MARIA FRANCLÉDIA DA SILVA

**LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA
A PARTIR DA OBRA *A BOLSA AMARELA* (1976)**

Dissertação apresentada ao Curso Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS ofertado em rede nacional pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

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

**PAU DOS FERROS
2019**

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586I Silva, Maria Francledna da
Letramento literário no ensino fundamental: uma experiência a partir da obra *A bolsa amarela* (1976). / Maria Francledna da Silva. - Pau dos Ferros/RN, 2019. 93p.

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio Sampaio.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Mestrado Profissional em Letras. 2. PROFLETRAS. I. Sampaio, Maria Lúcia Pessoa Sampaio. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A dissertação “**Letramento literário no ensino fundamental: uma experiência a partir da obra *A bolsa amarela* (1976)**”, submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/Pau dos Ferros/UERN, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

Dissertação qualificada e aprovada em _____ de _____ 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Presidente e Orientadora)

Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Maria Edileuza da Costa

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Crígina Cibelle Pereira

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN
(Examinador Suplente)

PAU DOS FERROS
2019

DEDICATÓRIA

A Deus eu me entrego e dedico todo o meu ser e o que nele habita. Esta conquista, dedico a minha família, em especial a minha filha Luna Mariah, que eu possa ser o exemplo que você precisa para ter uma formação pessoal e profissional de sucesso. A vocês meus amores, meu carinho, meus cuidados e minhas orações.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, a força superior do universo, que conspira ao nosso favor.

Aos meus pais, **Geralda Fernandes da Silva e Francisco Medeiros da Silva**, pelo incentivo ao trilhar caminhos com apoio e confiança me ajudando a vencer os obstáculos que encontro.

Ao meu esposo, **Fábio**, que me apoiou em todos os momentos se mostrando paciente e compreensivo durante todo o processo de elaboração do trabalho, principalmente nos momentos de desânimo e angústia.

À minha amada filha, **Luna Mariah**, que entendeu minha ausência em vários momentos que precisou da minha atenção.

À minha orientadora, **Profª. Drª. Maria Lúcia Pessoa Sampaio**, que com competência profissional e dedicação pessoal, acreditou no meu trabalho, me orientando a ampliar meus conhecimentos durante todo o processo de elaboração deste.

À minha amiga **Vagna**, pela acolhida em sua residência e pelo companheirismo nas produções dos trabalhos.

À **Família PROFLETRAS**, Tuma V, que juntos vencemos todas as barreiras que surgiram no caminho durante todo o curso, pela amizade, companheirismo e cumplicidade.

Aos **colegas de trabalho** que me apoiaram e torceram por mim.

Aos **meus alunos**, em especial aos do 8º ano U, pela participação direta na efetivação e sucesso do meu trabalho.

Aos **mestres do PROFLETRAS**, que fizeram parte de todo o percurso contribuindo para o meu crescimento profissional e pessoal.

À coordenação do curso **PROFLETRAS**, a Professora **Dra. Socorro Maia**, pela acolhida e escuta desde a nossa aula inaugural.

Aos professores participantes da Banca Examinadora, **Profª. Drª Maria Edileuza da Costa, Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima e Profª. Drª. Crígina Cibelle Pereira**, os meus agradecimentos pela disponibilidade e pela contribuição para o meu crescimento pessoal e profissional.

A **Edneudo**, pela dedicação e o carinho com que nos acolheu e pela preocupação em nos manter informados das decisões do *Campus* em relação aos alunos.

À **CAPES**, por todo apoio e incentivo a todos que desejam trilhar um novo caminho acadêmico.

A todos que, com paciência, contribuíram para que eu pudesse concretizar mais uma etapa da minha vida, concluindo o Mestrado.

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de promover as práticas de leitura em sala de aula. É proveniente de uma preocupação da professora-pesquisadora que o desenvolve, enquanto docente de Língua Portuguesa. Tem-se como objetivo principal deste trabalho apresentar uma experiência desenvolvida em uma turma de 8º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Umarizal/RN, à luz da proposta da sequência básica de Cosson (2014), visando a promover o letramento literário. Busca-se também observar como podem ser mediadas as práticas de leitura em sala de aula, priorizando as estratégias que contemplam a formação de um leitor crítico e autônomo, de modo que despertem ou estimulem nos alunos o gosto pela leitura. Quanto ao tipo de pesquisa, trata-se de uma pesquisa participante e descritiva, com abordagem qualitativa. O *corpus* para análise constituiu-se dos registros das notas de campo, dos apontamentos contemplados nos roteiros de leitura e das produções finais dos alunos. Para tanto, foi selecionada para a execução dessa proposta a obra literária *A Bolsa Amarela* (1976), da autora Lygia Bojunga Nunes. A abordagem teórica que norteia esta pesquisa está ancorada nas concepções de leitura, letramento literário, formação de leitores e estratégias de leitura de autores como Silva (2011), Freire (1989), Solé (1998), Villardi (1999), Colomer (2007), Martins (1988), Lois (2010), Smith (1989), entre outros. A análise dos dados demonstrou que a maioria dos alunos apresentaram interesse em ler a obra e que a sequência básica de Cosson (2014) se apresenta como um importante recurso metodológico para incentivar a leitura em sala de aula, visando o letramento literário.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Formação do leitor. Estratégias de leitura. Gosto. Proficiente

ABSTRACT

This work arises from the need to promote classroom reading practices. It comes from a concern of the teacher, researcher and author of this work, as a teacher of Portuguese Language. This work aims to present an experience developed in an 8th grade Elementary School class in a public school in Umarizal / RN; based on Cosson's (2014) basic sequence proposal to promote literary. Search also observe as may be mediated reading practices in the classroom, giving priority to strategies that include the formation of a critical reader and autonomous in order to arouse or stimulate students' interest in reading. This research is characterized as participant and descriptive, with a qualitative approach. The *corpus* for analysis is constituted by the field notes records, the notes contemplated in the reading scripts and the students' final productions. For this literary proposal accomplishment, the literary work "*A Bolsa Amarela*" (1976), by Lygia Bojunga Nunes, was selected. This research theoretical approach is based on the conceptions of reading, literature literary, readers training and reading strategies of authors such as Silva (2011), Freire (1989), Solé (1998), Villardi (1999), Colomer (2007), Martins (1988), Lois (2010), Smith (1989), among others. Data analysis has presented that most students are interested in reading the literary work, and that Cosson's (2014) basic sequence is an important methodological resource for encouraging classroom reading for literature literacy.

KEYWORDS: Reading. Reader training. Reading strategies. Interest. Proficient.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	67
Figura 2 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	68
Figura 3- - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	68
Figura 4 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	68
Figura 5 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	68
Figura 6 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	68
Figura 7 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	68
Figura 8 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	69
Figura 9 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	69
Figura 10 - Relatos dos alunos no percurso da leitura.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gosta de ler.....	57
Gráfico 2: Considera a leitura uma tarefa fácil ou difícil?.....	58
Gráfico 3: Apresentam alguma dificuldade para compreender a leitura?.....	58
Gráfico 4: Com que frequência realizam leituras?	59
Gráfico 5: Consideram a leitura uma atividade prazerosa ou obrigatória?.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categorias de análise.....	26
Quadro 2: Perfil do leitor	36
Quadro 3: Roteiro sobre aspectos da leitura	56
Quadro 4: Roteiro de leitura da fase da Motivação	62
Quadro 5: Categoria I: Motivação (Expectativa- Primeiras impressões).....	62
Quadro 6: Categoria I: Motivação (Expectativa- sobre a obra)	63
Quadro 7: Categoria I: Motivação (Pistas sobre a temática da obra).....	63
Quadro 8: Categoria I: Motivação (Inferências a partir das imagens).....	64
Quadro 9: Roteiro de leitura da fase da Introdução.	65
Quadro 10: Categoria II : Introdução (Construindo alicerces)	66
Quadro 11: Categoria III: Leitura (A relação da obra com o gênero crônica)	70
Quadro 12: Roteiro sobre a fase da leitura.....	71
Quadro 13: Categoria III: Leitura (Experiência de ler a obra).....	72
Quadro 14: Categoria III: Leitura (O prazer literário).....	72
Quadro 15: Categoria III: Leitura (Relatos das impressões sobre a obra)	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FNDE	Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação
GEPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
SB	Sequência Básica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 Caracterização da Pesquisa	20
2.2 Justificativa da Escolha do <i>Corpus</i>	22
2.3 Campo da Pesquisa e Sujeitos Envolvidos	24
2.4 Instrumentos de Coleta de Dados	24
2.5 Procedimentos de Análise dos Dados	25
2.6 Descrição das Etapas de Intervenção	27
CAPÍTULO III - SOBRE A LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO	35
3.1 Concepções de leitura: o que é leitura.....	35
3.2 Leitura em Sala de Aula	39
3.3 Estratégias de leitura: caminhos para a formação do leitor	43
3.4 Letramento: Breves concepções.....	46
3.5 Letramento Literário: uma alternativa	50
3.6 A leitura literária na escola	52
CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1 Descrição da fase diagnóstica: traçando o perfil do leitor	56
4.2 Fase da Motivação: primeiras impressões	60
4.3 Fase da Introdução: Construindo alicerces.....	65
4.4 Fase da leitura: O contato do leitor com a obra.....	67
4.1.1 Primeiro intervalo de leitura	69
4.1.2 Segundo intervalo de leitura	71
4.5 Fase da Interpretação: Produção final	74
CONCLUSÃO.....	80
REFERÊNCIAS.....	83
ANEXOS.....	87

INTRODUÇÃO

O ato de ler contribui significativamente para a formação do indivíduo, pois é por meio desse que adquirimos conhecimentos, interagimos socialmente e compreendemos as coisas que nos rodeiam. E com a ascensão da tecnologia essa prática tem tomado novos rumos, ou seja, o leitor se interessa mais pelos aparatos tecnológicos em detrimento do livro impresso. Assim, tratar sobre o tema leitura é algo que se torna corriqueiro, mas de total relevância diante das diferentes visões e das novas formas de entender os estudos acerca da temática. Nesse contexto, a leitura deixa de ser apenas um ato de decodificar a linguagem e passa ser vista como uma ação de construção de sentidos.

Essa concepção de leitura se encontra em consonância com Solé (1998, p. 23), quando diz que ‘para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias, precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua [...]’. Nesse contexto, percebemos que a maioria dos alunos apresentam dificuldades em construir o sentido ao ler um texto, como também compreender enunciados simples de uma atividade de interpretação.

Sendo assim, esta pesquisa se propõe a gerar uma discussão de como os alunos pesquisados estão realizando essas leituras, isto é, se estão conseguindo adentrar nas entrelinhas do texto ou se o fazem de forma superficial sem atribuir sentido ao objeto lido, já que os mesmos em sua grande maioria apresentam dificuldades em realizar uma leitura prazerosa e significativa.

A leitura é uma atividade que envolve toda a nossa prática docente. E com isso, há uma preocupação dos professores em geral no que compete a essa habilidade em sala de aula, já que percebemos que alguns alunos apresentam dificuldades na interpretação de textos simples trabalhados nas diferentes áreas do ensino. Para realizar uma leitura eficiente, o leitor precisa apropriar-se inicialmente da escrita para posteriormente fazendo uso desse recurso, construir sentidos na interação com o objeto lido. Nesse contexto, o professor deve ser um mediador para que os alunos consigam ler com proficiência adquirindo o gosto literário.

Partindo dessa premissa, nos propusemos a investir em uma nova possibilidade de trabalhar a leitura no nosso ambiente educacional de modo a propiciar ao público alvo uma auto avaliação sobre o processo de leitura. Assim, propomos como objetivo geral desta pesquisa, compreender se a sequência básica (doravante SB¹) de Cosson (2014) utilizada a partir da obra

¹ Sequência básica.

A Bolsa Amarela de Lygia Bojunga, pode contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando às práticas do letramento literário em sala de aula. A partir desse objetivo geral elencamos os específicos que seguem: i) investigar se as atividades realizadas com a obra literária *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga podem se apresentar como uma proposta de mediação para incentivar o gosto e uma compreensão leitora; ii) verificar a recepção dos alunos em relação a obra literária em cada etapa da SB; iii) identificar se a SB contribuiu para promover o letramento literário.

Para tanto, propusemo-nos a desenvolver uma ação interventiva na Escola Municipal Tancredo Neves, Umarizal/RN, instituição na qual lecionamos, que conta com 363 alunos distribuídos em 14 turmas da pré-escola ao 9º ano, do ensino fundamental no turno matutino. Dessa forma, essa pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 8º ano composta por 26 alunos oriundos da zona urbana e rural com idade entre 12 a 13 anos, da referida escola, isto por perceber as dificuldades que os mesmos apresentam em realizar leituras significativas as quais contribuam para uma consciência sobre o mundo que os cercam.

Nessa perspectiva, inúmeras pesquisas têm emergido acerca dessa temática com o intuito de contribuir e preencher as lacunas existentes referente às deficiências que esses alunos apresentam no processo de compreensão leitora. Uma discussão nesse sentido encontramos em Pinheiro (2006) que objetiva analisar o processo de formação do leitor através das práticas de leitura do público alvo. Foi realizado um estudo de análise das práticas de leituras nas aulas de Língua Portuguesa de uma turma de 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal, na cidade de Belo Horizonte.

Sendo assim, foram analisadas as propostas adotadas para trabalhar o texto literário em sala de aula e fora dela. Para coleta de dados e análise foram observadas algumas aulas, práticas de leitura na biblioteca e análise de documentos. Com o estudo constatou-se que os alunos estão condicionados a realizar leituras propostas somente pelo currículo escolar, que os espaços escolares influenciam para que os alunos não desenvolvam sua autonomia leitora ficando muitas vezes limitados ao que é proposto no livro didático. A Literatura é tratada como um recurso para orientar como os indivíduos devem se comportar no meio social. A pesquisa atenta para a importância de se conhecer as práticas de leitura e os espaços nos quais essas práticas são trabalhadas.

Para ampliar as discussões acerca do objeto de estudo, pontuamos também o estudo de Alves (2015) que se propôs a apresentar um estudo investigativo sobre como os alunos de uma turma de 9º ano estão realizando as práticas de leitura. A pesquisa aconteceu em uma turma de

9º ano de uma escola pública do município de Pereiro/CE. A sequência didática se deu através de oficinas com os alunos mais experientes com o objetivo de conhecer as estratégias metacognitivas que esses alunos se utilizam para realizar leituras significativas, sobretudo de textos literários, e assim poder com esse trabalho beneficiar os alunos com mais dificuldades de leitura. Foram realizados questionários com os alunos objetivando fazê-los pensar de forma crítica sobre as estratégias de leitura que os mesmos utilizam para ler. A pesquisa mostrou que os alunos ainda apresentam muitas dificuldades nas práticas de leitura e que os mesmos não têm consciência das estratégias utilizadas no ato de ler. Evidenciou-se também, que mesmo apresentando dificuldades os alunos demonstraram interesse nas atividades propostas para realizar leituras proficientes visando o letramento literário.

Ainda nesse sentido, destacamos a pesquisa de Sales (2015) que apresenta como objeto de estudo o processo da formação do leitor a partir de círculos de leitura. Através das análises foi possível constatar as influências da oralidade e da sociointeração para a formação leitora, bem como para as práticas nas aulas de Língua Portuguesa de modo que as atividades literárias fortaleçam o processo de ensino-aprendizagem como também possibilitem que essas leituras abordem as questões sociais do leitor. Assim, essa pesquisa contribuiu significativamente para o processo ensino-aprendizagem da leitura literária, pois possibilita uma nova postura dos educadores que atuam na disciplina de Língua Portuguesa.

Apresentando-se como outra reflexão referente ao tema, Dias (2015) tem como objetivo responder as seguintes indagações: Como contribuir para a formação leitora e despertar o gosto pela leitura através da literatura? Para isso, a autora propiciou momentos que possibilitou o encontro entre literatura e leitores nas aulas de Língua Portuguesa com o objetivo de estimular o gosto pela leitura, através dos círculos literários. Após a realização do plano de intervenção, a autora constatou melhoras significativas nas atividades de leitura e os alunos demonstraram um grande interesse e prazer nas leituras literárias.

Outra contribuição para o nosso estudo encontramos em Silva (2016), onde a mesma apresenta uma pesquisa que investiga de que forma a sequência básica SB de Cosson (2014) aplicada à obra *Meu pé de Laranja Lima* contribui na prática do letramento literário e que traz como resultados positivos um relato do interesse dos alunos acerca da obra e as contribuições da sequência básica em relação às práticas sociais da leitura, ou seja, do letramento literário. A presente pesquisa se diferencia dessa, nas estruturas de análise, pois partiremos da recepção do aluno em relação a obra, investigando através da sequência básica de Cosson (2014) e amparada pela teoria da estética da recepção, o horizonte de expectativa do leitor, destacando a ampliação desse aspecto estético de modo que seja possível analisar como esse processo se apresentará para

que os alunos consigam relacionar a obra a sua historicidade e a atualidade, podendo construir seu posicionamento crítico sobre a sua interpretação da obra.

É pertinente refletir sobre essas questões com o estudo de Oliveira (2016) que traz como objetivo incentivar as práticas do letramento literário, através de atividades com o romance “Os miseráveis” de Victor Hugo. Como resultados apresenta que os alunos através dessa sequência conseguiram despertar o gosto pela leitura e desenvolver sua competência comunicativa através do texto literário.

No que se refere a importância da mediação do planejamento dessas intervenções em sala de aula, podemos citar o estudo investigativo de Sampaio (2010) que se trata de uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa da rede pública de Pau dos Ferros, com o objetivo de analisar as práticas de planejamento de leitura com o gênero conto se apresentando como um instrumento para mediar a ação docente. O fio condutor para essa proposta, como cita a autora, foi a sua tese de doutorado que traz como temática a importância do planejamento nas aulas de leitura do texto literário Sampaio (2010). Segundo a autora, das cinco sessões de leitura dos contos literários, elegeu-se para análise a primeira sessão, desenvolvida pela professora Karla em uma turma de 5ª série (3º ciclo do ensino fundamental) aos 07/11/2002. Foi escolhido durante uma sessão, o gênero *Tampinha* de Ângela Lago. Durante a sequência didática com o conto selecionado a professora observada se mostrou bem empolgada com o planejamento. A professora Karla indagou inicialmente se os alunos conheciam o gênero conto, em seguida apresenta as características do conto para a turma. No decorrer da pesquisa, Sampaio (2010) registra algumas dificuldades da professora-participante em trabalhar gêneros textuais, por apresentar alguns equívocos na execução do planejamento em sala, porém evidenciou-se também avanços durante a atividade.

Assim, constatou-se que o planejamento pedagógico de leitura proposto pela professora-participante se apresentou como um instrumento eficaz para o trabalho com o gênero literário a medida que alcançou o objetivo de instrumentalizar a ação docente da mesma e no sentido de proporcionar o gosto pela leitura em sala de aula.

Assim, nossa pesquisa se apresenta como mais uma contribuição a essas já existentes, gerando uma discussão de como nossos alunos estão realizando as práticas de leitura na sala de aula e que estratégias nós professores podemos utilizar para melhorar essas práticas.

Nosso trabalho vincula-se também ao GEPPE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo Ensino-aprendizagem) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na perspectiva do estudo do professor e do ensino com temas de trabalhos docentes, formação de professores, profissionalização docente, nos quais tem sido objeto de

estudo de vários estudantes.

Desenvolveremos nossa pesquisa embasados na teoria do letramento, dessa forma trataremos concepções de Soares (2014), na qual a mesma traz o conceito de letramento e como também na visão do letramento literário apontado por Cosson (2014), no qual buscaremos nos apoiar nas sequências básicas apontadas por ele para as estratégias de leitura com o gênero selecionado para a prática em sala. O autor sugere que deve haver um planejamento para a leitura literária, baseando-se em três modos de compreender a leitura (antecipação, decifração e interpretação) bem como o saber literário que aborda três tipos de aprendizagem, a da literatura, sobre a literatura e por meio da literatura.

Assim, nos reportamos ao nosso objetivo geral que é compreender se a “sequência básica” de Cosson (2014) utilizada a partir da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga, pode contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando as práticas do letramento literário em sala de aula. Enfatizamos a relevância de trabalhar com a sequência básica (SB) de Cosson (2014) e investigar se as etapas que correspondem a esta sequência podem influenciar na formação leitora dos nossos alunos. Pois como bem acrescenta Cosson “ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro”. (2014, p. 27). Está implícito também nesse estudo o objetivo de instigar o gosto pela leitura, para isso engajaremos nossos alunos nas mais diversas atividades, criando um ambiente lúdico que contribua para o interesse dos mesmos pela obra.

A escolha da SB, se deu pela relevância de tratar as novas concepções acerca do letramento literário e da necessidade de haver no currículo escolar atividades que promovam esse letramento, de modo que a leitura de textos literários não fique condicionada a atividades mecânicas de interpretação de textos sem priorizar a construção de sentidos. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 51) reafirma que “o ato de ler é mediado por três objetos que são: texto, contexto e intertexto”. E em relação a escolha da obra, priorizamos por uma obra literária que faz parte do acervo da coleção “Literatura em minha casa” do Programa do Ministério da Educação, do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE), pelo fato de ser uma obra que traz uma temática que se aproxima do interesse dos jovens.

Nos respaldamos também em autores como Smith (1989) sobre os processos do aprendizado da leitura; Silva (2011) e Freire (1989) sobre a importância do ato de ler nas atividades pedagógicas; Solé (1998) em que a mesma nos apresenta algumas estratégias e intenções de leitura nas quais poderemos nos embasar para nortear a prática em sala de aula;

Dalvi, Resende e Faleiros (2013) que apresentam concepções sobre a leitura literária na escola; Lois (2010) sobre a formação do leitor, Villardi (1999); Zilberman (1989); Colomer (2007) sobre a leitura literária na escola; Thiollent (2016), Bortoni-Ricardo (2008), Oliveira (2007) e Bogdan & Biklen (1994) sobre a pesquisa qualitativa e outros que contribuirão para a temática tratada.

No que se refere à organização da dissertação, o trabalho está dividido em cinco capítulos onde o primeiro trata da parte introdutória apresentando os objetivos da nossa pesquisa, bem como a justificativa da escolha do objeto de estudo, seguindo com o segundo capítulo que trata da descrição dos aspectos metodológicos da pesquisa, o terceiro que traz uma fundamentação teórica acerca da leitura, suas concepções, bem como as estratégias que fundamentam as práticas de leitura em sala de aula. Tratamos também neste capítulo da fundamentação teórica sobre o letramento e, por conseguinte o letramento literário, apresentando as visões de alguns autores acerca da temática abordada no nosso estudo. No quarto capítulo abordaremos como realizamos nossa proposta de intervenção, a análise dos dados e os resultados alcançados a partir desse estudo. E por último, o nosso capítulo final onde tecemos nossas considerações sobre as contribuições do nosso estudo para a nossa prática e para as discussões acerca da temática.

CAPÍTULO II– PERCURSO METODOLÓGICO

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo.
(Bortoni-Ricardo, 2008, p. 59)

Neste capítulo, apresentaremos as seções que explicam como está organizado o nosso plano de trabalho. Inicialmente faremos uma explanação sobre a caracterização da pesquisa que traz as abordagens teóricas que a nortearão, bem como a descrição dos aspectos metodológicos e a natureza da mesma. A seguir, apresentaremos o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos no processo, como também os procedimentos da coleta de dados, enfatizando os instrumentos e, por último, apresentaremos os procedimentos de análise que norteiam o plano de trabalho.

2.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa científica auxilia o pesquisador a apropriar-se do conhecimento teórico e para isso é necessário que fique claro no trabalho científico a linha de pesquisa na qual está inserido tal estudo e que seja apresentado e detalhado quais as abordagens e os métodos que nortearão esse trabalho. Dessa forma, na vida acadêmica, a pesquisa é um exercício que permite investigar como acontece os inúmeros eventos científicos.

No que se refere ao professor, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática. [...] para isso ele se mantém aberto a ideias e estratégias”. Nesse pensamento, percebemos a relevância de refletirmos sobre como estão se apresentando as práticas de leitura em nosso contexto educacional, para isso respaldaremos nossa pesquisa nesse objeto de estudo, de modo a investigar como esse processo está ocorrendo em sala de aula e quais as melhores estratégias para desenvolver estas práticas de forma significativa.

Dado o objetivo da pesquisa - compreender se a “sequência básica” de Cosson (2014) utilizada a partir da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga, pode contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando as práticas do letramento literário em sala de aula. O presente trabalho tem seu arcabouço teórico centrado no paradigma da pesquisa qualitativa com finalidade descritiva. Como partiremos de uma análise de experiências que se

manifestam em eventos e que não podem ser interpretados somente em números, é pertinente a escolha dessa abordagem.

Yin (2016) destaca que:

A pesquisa qualitativa apresenta cinco características. [...] envolve primeiramente estudar o significado das vidas das pessoas nas condições em que realmente elas vivem. Segundo a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. A terceira se refere ao fato de que a pesquisa qualitativa abrange condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam. Na quarta, a pesquisa qualitativa não é apenas um diário [...] é guiada pelo desejo de explicar os inúmeros acontecimentos. Quinta, a pesquisa qualitativa procura coletar, integrar e apresentar dados de diferentes fontes de evidência como parte de qualquer estudo. (YIN, 2016, p. 7-8).

Entende-se com isso que a presente pesquisa se enquadra principalmente na terceira característica, já que se propõe a investigar as condições sociais dos alunos que corroboram para a uma identidade leitora.

Nosso estudo também pode ser classificado como uma pesquisa participante já que se trata de uma pesquisa na qual o pesquisador intervém ativamente no processo havendo uma interação entre pesquisador e sujeitos envolvidos por se tratar de uma ação pedagógica. No que se refere a pesquisa participante Severino (2007) a define como

Aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações realizadas pelos sujeitos. Observando as manifestações dos sujeitos e as situações vividas, vai registrando descritivamente todos os elementos observados bem como as análises e considerações que fizer ao longo dessa participação. (SEVERINO, 2007, p. 120)

Dessa forma, percebemos que a nossa pesquisa pode ser qualificada como pesquisa participante, já que se trata de uma ação que engaja os sujeitos envolvidos na pesquisa de modo participativo e que apresentam uma problemática que requer investigação. Nesse tipo de pesquisa o que interessa é o que acontece durante o processo, pois são esses eventos que condicionarão os resultados da mesma.

Nossa pesquisa se caracteriza também como descritiva, já que, segundo Gil (2002) “essa

pesquisa tem como objetivo estudar as características de um grupo [...], levanta as opiniões, atitudes e crenças de uma população [...] preocupados com a atuação prática [...] e descreve fatos e fenômenos de determinada realidade”. (p. 42).

O método é o indutivo, que segundo Oliveira (2007, p. 50-51) “[...] é uma ferramenta que conduz o pesquisador (a) a observar a realidade para fazer seus experimentos e tirar suas conclusões, sendo por isso um método muito usado nas ciências em geral”. Trazendo para a nossa pesquisa, ao passo que observaremos os dados durante a execução da proposta, será possível chegar a conclusões posteriormente. Nessa mesma perspectiva, temos a afirmação de Gil:

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. (GIL 2008, p.10).

Para tanto, adotou-se a técnica da observação participante que segundo Oliveira (2007, p. 81) se realiza com o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado a fim de obter informações sobre os sujeitos envolvidos na ação.

2.2 Justificativa da Escolha do *Corpus*

Dada a importância de refletir sobre prática docente, sentimos a necessidade de investigar como acontecem as práticas de leitura em sala de aula. Partindo desse pressuposto, apresentamos como justificativa para a escolha do *corpus*, inicialmente de modo pessoal, o prazer de poder contribuir para uma literatura humanizada, de modo que seja possível plantar uma semente de conscientização quanto à formação de um sujeito crítico atuante no meio social. Em relação ao lado profissional, apresentamos como justificativa a relevância de proporcionar estratégias de leitura que visem incentivar o gosto pela leitura, haja visto que é um dos grandes desafios que enfrentamos diariamente, já que a maioria dos alunos não apresentam interesse em ler visando o prazer literário. No que concerne ao lado social, se faz necessário ressaltar a importância do ato de ler como meio de inserir o sujeito leitor nos mais variados eventos literários, bem como no fato de agregar-se aos outros objetivando a formação de comunidades leitoras promovendo o letramento literário.

E respaldados pela teoria do letramento literário nos remetemos ao objetivo geral do

nosso estudo que é compreender se a “sequência básica” de Cosson (2014) utilizada a partir da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga, pode contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando as práticas do letramento literário em sala de aula. Desenvolveremos nossa pesquisa embasados na teoria do letramento, dessa forma traremos concepções sobre o conceito de letramento e como também na visão do letramento literário apontado por Cosson (2014) e outros autores, no qual buscaremos nos apoiar na sequência básica apontada por ele para as estratégias de leitura com o gênero selecionado para a prática em sala.

Desse modo, torna-se pertinente selecionarmos uma obra literária para realizar essa sequência básica na sala de aula, visando alcançar os nossos objetivos. Assim, para a constituição do *corpus* optamos pela escolha de uma obra literária para análise das práticas de leitura visando ao letramento literário. Dessa forma, a escolha da obra se deu, mediante uma sondagem em forma de uma conversa informal para saber quais autores do acervo da coleção “Literatura em minha casa”, ofertada pelo programa FNDE do Ministério da Educação, mais interessava ao público alvo. Dessa forma a maioria dos alunos demonstrou interesse nas obras dos autores Lygia Bojunga e Pedro Bandeira, talvez por apresentar uma linguagem mais próxima deles. Assim, selecionamos a obra *A Bolsa Amarela* (1976) da autora Lygia Bojunga

A escolha dessa obra se justifica também por se tratar de um romance que traz a história de uma menina que vive em conflitos consigo mesma e com a família para reprimir as três vontades que lhe perturba tais como a vontade de ser grande, de ser menino e de ser escritora, aproximando-se do universo adolescente, já que os mesmos apresentam algumas dúvidas que são inerentes a essa fase da vida. Dessa forma, oferece-lhes a oportunidade de ajudá-los a compreender os conflitos que permeiam seu cotidiano permitindo que se identifiquem com algum comportamento ou sentimento de alguma personagem da narrativa. A obra também traz uma linguagem de fácil compreensão o que permite um maior interesse por parte do público pesquisado.

Em relação à sua estrutura, a obra está dividida em 10 capítulos que facilitam o entendimento dos alunos, pois não se apresenta como uma leitura enfadonha que possa acarretar em algum desinteresse imediato. Assim, considerando que o estilo literário da autora Lygia Bojunga cumpre um papel de gerar reflexões sobre temas relacionados a vivência do público infanto-juvenil, acreditamos que se trata de uma obra que pode contribuir positivamente para a formação de um leitor crítico e consciente.

2.3 Campo da Pesquisa e Sujeitos Envolvidos

A presente pesquisa será realizada em uma escola do município de Umarizal/RN, intitulada de Escola Municipal Tancredo Neves, localizada na Avenida Rio Umari, s/n, zona urbana, instituição que contém 363 alunos distribuídos em 14 turmas do ensino fundamental da pré-escola ao 9º ano, atualmente contando com um único turno, o matutino. É uma escola construída há mais de 20 anos, sendo atualmente a única escola que oferta o ensino fundamental II no município. O número de professores corresponde a 19, todos licenciados na área de atuação. Além disso a escola conta com 16 funcionários de apoio distribuídos entre secretaria, cozinha e biblioteca. No suporte pedagógico conta com dois funcionários.

A biblioteca escolar tem um acervo insuficiente para a demanda escolar e não apresenta nenhum projeto pedagógico que incentive o gosto pela leitura dos alunos. A escola possui um laboratório de informática inativo, pois os computadores não estão funcionando sendo substituída pela sala de vídeo.

A escolha dessa escola deve-se ao fato de a pesquisadora fazer parte do quadro permanente desta instituição há nove anos e por inquietações acerca de como está sendo tratada a questão das práticas de leitura nessa instituição.

A nossa proposta será realizada em uma turma de 8º ano da referida escola, na qual conta com 26 alunos oriundos das zonas urbana e rural, com uma faixa etária de 12 a 13 anos. Como professora da turma, constatamos nas aulas de leitura a dificuldade que os alunos apresentam ao realizar uma leitura significativa, percebemos que os mesmos costumam somente decodificar a leitura e isso prejudica os objetivos selecionados nessas práticas.

Assim sendo, pretende-se através das aulas de leitura instigar mais o gosto da leitura nos educandos, bem como incentivar os mesmos a desempenharem uma leitura proficiente de modo que consigam atribuir sentido ao texto.

2.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Para validar uma pesquisa é necessário que haja um objeto de estudo e para isso precisamos selecionar alguns instrumentos para a coleta de dados que responderão as perguntas exploratórias referentes ao nosso estudo investigativo. Segundo Bortoni-Ricardo (2008, p.58) “[...] a coleta de dados deve ser um processo deliberado, no qual o pesquisador tem de estar consciente das molduras de interpretação, que são culturalmente incorporadas e que ele traz

consigo para o local da pesquisa”. Isto quer dizer que há uma espécie de filtro, pois ao olhar do pesquisador os dados podem ter inúmeras interpretações se enquadrando na pesquisa qualitativa.

Como instrumentos de pesquisa adotaremos um roteiro de leitura para conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para coleta dos dados solicitaremos aos alunos que respondam inicialmente um roteiro com o objetivo de traçar um perfil do leitor. Utilizaremos também essa técnica para investigar as etapas da sequência básica da pesquisa de modo a registrar as impressões que os alunos têm das práticas de leitura em cada uma delas. O roteiro de leitura apresenta em sua estrutura, questionamentos que visam acompanhar, em cada etapa da SB, as expectativas e a compreensão dos alunos em relação à obra literária selecionada na pesquisa.

Nossa pesquisa se constituirá de dados provenientes das aulas presenciais, da análise do roteiro de leitura e das notas de campo, nos quais registraremos as primeiras impressões e os avanços na leitura em cada etapa da SB. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 150) “as notas de campo se referem a um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Ainda de acordo com os autores para alcançarmos o sucesso de um estudo de observação participante se faz necessário nos basearmos em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Assim, é nossa proposta disponibilizarmos um caderno, uma espécie de diário de campo, com o objetivo de registrar de forma detalhada cada etapa da sequência básica trabalhada em sala.

Bogdan & Biklen (1994, p. 152) nos mostra que há dois tipos de materiais para as notas de campo, um descritivo e outro reflexivo, e em relação a nossa pesquisa priorizaremos o aspecto descritivo, já que faremos um registro detalhado das reações e impressões que os alunos apresentarão no momento de cada atividade.

2.5 Procedimentos de Análise dos Dados

Para análise dos dados, realizaremos um estudo investigativo através de um roteiro de leitura aplicado durante a proposta. O roteiro de leitura será dividido de acordo com as etapas da sequência básica aplicada a proposta, ou seja, será direcionado alguns pontos para questionamentos na fase de diagnóstico para constituir o perfil do leitor. Realizaremos, também, a análise das anotações do diário de campo, investigando como se deu o processo das etapas da proposta em cada aula. Para isso, nos subsidiaremos em posicionamento teóricos para a validação das unidades de análise.

No que se refere as categorias teóricas de análise *a priori*, estruturaremos da seguinte

forma:

Quadro 1: Categorias de análise

CATEGORIAS TEÓRICAS (COSSON, 2014)	CATEGORIAS EMPÍRICAS	UNIDADES DE ANÁLISE
1. Motivação	1.1 A expectativa – antecipar conhecimentos sobre o tema ou a ideia principal do texto.	• Recepção. • Previsão.
2. Introdução	2.1 Expectativa em função do contexto histórico/vida e obra da autora.	• Informações para compreender a obra.
3. Leitura	3.1 Compreensão leitora	• levantar e checar hipóteses - confirmação, rejeição ou ratificação das expectativas criadas antes da leitura.
4. Interpretação	3.2 Construção de sentidos no texto: relacionar informações do texto e conhecimentos do cotidiano e apreciar criticamente o texto.	• Formação de leitor.

Fonte: A pesquisadora (2019)

A categoria I: **Motivação:** investigaremos como se dá o processo da expectativa do leitor em relação a obra, isto é, através das atividades realizadas nessa fase investigar se os alunos apresentarão interesse para ler a obra. Divide-se em: **A expectativa - antecipar conhecimentos sobre o tema ou a ideia principal do texto.** Procuraremos registrar a recepção do leitor em relação à obra, através da apresentação dos elementos pré-textuais da obra e expectativa em função do gênero. **Unidades de análise: recepção e previsão.**

A categoria II: **Introdução:** investigaremos se os alunos conseguirão identificar as contribuições do contexto social e histórico na temática da obra. Divide-se em: **Expectativa em função do contexto histórico/vida e obra da autora,** isto é, registraremos a compreensão dos alunos em relação as informações sobre a autora e o contexto histórico em que a obra foi escrita que servirão de subsídios para o leitor compreender a obra. **Unidade de análise: informações para compreender a obra.**

A categoria III: **Leitura**: buscaremos analisar se os alunos conseguirão ler de forma significativa e prazerosa. Está dividida em: **Compreensão leitora** por meio dessa subcategoria, pretendemos investigar se durante a leitura foi possível: **Unidade de análise: levantar e checar hipóteses - confirmação, rejeição ou ratificação das expectativas criadas antes da leitura.**

A categoria IV: **Interpretação**, analisar se os alunos compreenderam a obra e se conseguiram fazer alguma relação da temática da obra com sua vivência. Divide-se em: **Construção de sentidos no texto: Relacionar informações do texto e conhecimentos do cotidiano e apreciar criticamente o texto.** Investigaremos se os alunos conseguiram atribuir sentidos ao texto da obra, ou seja, se estarão aptos a expor suas opiniões sobre a temática da obra. **Unidade de análise: formação de leitor.**

Enfim, essa estrutura se apresenta como instrumentos de análise que, subsidiados pelas abordagens teóricas nas quais esta pesquisa está embasada, servirão como base para os registros dos resultados que serão explicitados no capítulo de análise dos dados.

2.6 Descrição das Etapas de Intervenção

A nossa proposta de intervenção tem um embasamento teórico centrado na sequência básica (SB) de Cosson (2014) no qual o autor apresenta detalhadamente como acontece cada etapa do processo dentro da perspectiva do letramento literário. Desse modo, realizaremos oficinas nas quais disponibilizaremos material para que nossos alunos possam desenvolver cada etapa dessa sequência. Em busca de resposta para nossa pesquisa nos fundamentaremos no seguinte questionamento: De que forma a “sequência básica” de Cosson (2014) aplicada a partir da obra “*A Bolsa Amarela*” de Lygia Bojunga, pode contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando as práticas do letramento literário em sala de aula?

Para justificar a escolha das oficinas como prática pedagógica para a realização das atividades durante a pesquisa, concordamos com o pensamento de Cosson (2014, 48) quando diz que “[...] ela consiste em levar o aluno a construir pela prática seu conhecimento”. Assim, constatamos que seria mais produtivo trabalhar com uma sequência de atividades distribuídas em oficinas, já que desse modo seria possível acompanhar gradualmente as situações concretas vivenciadas pelos alunos. Corroborando também com este pensamento Paviani e Fontana (2009, p. 78), ressalta a importância de se trabalhar com esta técnica quando diz que “uma oficina pedagógica é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar- agir, com objetivos pedagógicos”. Nesse sentido o aluno é autor do seu próprio conhecimento ao passo que vai construindo junto as experiências. Ainda nesse

prisma, percebemos que quando trabalhamos com a técnica de oficinas os alunos se envolvem com mais interesse nas atividades.

Diante das dificuldades detectadas nas aulas de leitura em Língua Portuguesa, torna-se necessário realizar um estudo investigativo no sentido de compreender como estão sendo ministradas as práticas de leitura e se há uma contribuição nessas práticas no sentido de incentivar os alunos na realização de uma leitura significativa através dos eventos de letramento literário.

Sendo assim, essa proposta de intervenção se propõe a gerar uma discussão de como incentivar o gosto e a compreensão leitora dos nossos alunos de forma que os mesmos consigam realizar leituras proficientes atribuindo sentido aos textos lidos e adquirindo uma autonomia crítica. Essa pesquisa pode contribuir preenchendo as lacunas e as inquietações existentes na prática docente de modo a procurar sanar os problemas relacionados com essa prática na sala de aula na qual a pesquisadora atua. Assim, para dar início a nossa proposta realizaremos uma pesquisa exploratória (anexo II) com o objetivo de conhecer a visão que os alunos do 8º ano têm em relação à leitura, isto é, se os mesmos apresentam gosto ao realizar essa atividade, objetivando traçar o perfil desse público leitor.

A obra selecionada para executarmos as etapas da sequência básica será a obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga, uma obra publicada pela primeira vez em 1976, transformando-se em um grande sucesso. Essa obra faz parte do acervo da coleção “Literatura em Minha Casa” ofertada pelo programa FNDE do Ministério da Educação.

Em relação à sequência básica, Cosson (2014) a mesma divide-se em quatro: **motivação**, que corresponde à fase de incentivo no que se refere às leituras; **a introdução**, que abrange a etapa da apresentação do autor e obra; **a leitura**, que se refere ao momento do contato do leitor com a obra e, por último, a fase da **interpretação**, que diz respeito ao produto final realizado depois da leitura, ou seja, é o momento que o aluno através de suas produções apresenta sua compreensão sobre a obra e suas impressões sobre a temática. Para aplicar a SB de Cosson (2014), dividiremos as etapas em oficinas que serão apresentadas a seguir:

OFICINA 1 – Um público motivado (4 horas/aula)

Nesta oficina trataremos da fase da **motivação**, que corresponde à fase de incentivo no que se refere às leituras, pretendemos realizar atividades durante essas aulas que despertem o interesse do público alvo para a obra que iremos trabalhar ao longo da pesquisa. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 54) nos diz que “a leitura demanda uma preparação, [...] ao denominar

motivação, [...] indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto”. Partindo desse princípio, é que pretendemos selecionar atividades que corroborem com esse objetivo, ou seja, o de instigar a curiosidade e interesse do aluno para adentrar na obra de forma significativa.

OBJETIVOS:

- Aprimorar a capacidade de leitura;
- Motivar o aluno sobre o tema a ser discutido;
- Refletir sobre os conflitos vividos pelos adolescentes;
- Desenvolver a habilidade de expressar opinião.

Primeiro momento (2h/a)

De início apresentaremos a capa do livro enfatizando o título da obra e solicitaremos aos alunos que façam inferências sobre o mesmo, ou seja, que busquem uma antecipação do que tratará a obra. Em seguida, apresentaremos durante a primeira oficina uma atividade com a música “Era uma vez” de Kell Smith, objetivando aguçar a curiosidade dos alunos acerca do enredo da história, ainda nesse aspecto apresentaremos algumas imagens que se relacionem com a obra de modo que nossos alunos façam inferências sobre o enredo da história. Partindo das imagens, dividiremos a turma em grupos e solicitaremos que os alunos conversem entre eles e escrevam três medos e desejos que os mesmos têm e apresentem para a turma.

Segundo momento (2 aulas - 1h 30min.)

Nesse momento, realizaremos uma conversa informal visando a conhecer as impressões que os alunos tiveram da obra através da atividade com a música e as imagens, isto é, se os mesmos se interessaram em conhecer a obra literária, se o enredo lhes chamou atenção, enfim, após essa conversa direcionaremos o Roteiro de leitura com perguntas como: i) Relate que sensações despertou em você as discussões sobre a temática da obra e por quê; ii) Mencione se as atividades dessa etapa despertaram em você o interesse em conhecer a obra; iii) Informe se a letra da música deu alguma pista sobre qual será o tema tratado na obra; iv) Infira do que se trata as imagens.

Pretende-se alcançar com essa atividade que os alunos desenvolvam a sensibilidade

estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico.

OFICINA 2 - Apresentando a autora da obra (4 horas/aula)

No que concerne à fase da **introdução** que abrange a etapa da apresentação do autor e obra, proporemos aos alunos que realizem pesquisas sobre a biografia da autora Lygia Bojunga. Nesse momento, pretendemos explorar ao máximo as informações acerca da vida da autora, enfatizando em que contexto social, histórico e político a obra foi escrita.

OBJETIVOS:

- Ler e discutir sobre biografias;
- Conhecer a biografia do autor;
- Relacionar a biografia da autora a obra;
- Conhecer o contexto histórico no qual a obra foi escrita.

Primeiro momento (2 aulas - 1h30min.)

Dividiremos a turma em grupos e proporemos que um grupo se encarregue de pesquisar sobre a autora e sua obra, outro que pesquise sobre o movimento literário no qual a obra foi escrita e outro sobre o contexto da mesma. Após essas pesquisas, faremos um momento de socialização do conteúdo pesquisado.

De acordo com Cosson:

A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (COSSON, 2014, p.61)

Após essa socialização, investigaremos com os alunos quais os pontos relevantes da vida da autora podem ser percebidos na obra, faremos perguntas do tipo: em que época a autora escreveu a obra escolhida? Que informações você considera como contribuição para fazer uma boa leitura da obra?

Segundo momento (2 aulas - 1h30min)

Proporemos nesse momento que os alunos apresentem as pesquisas sobre a autora por meio de uma conversa informal e que através do Roteiro de leitura possam registrar as seguintes questões: (i). Disserte sobre a época em que a autora escreveu a obra escolhida? ii). Que informações você considera como contribuição para fazer uma boa leitura da obra?

Nessa oficina os alunos poderão conhecer a bibliografia e a obra da autora Lygia Bojunga e compreender a sua importância para a literatura, bem como obter informações para realizar a leitura da obra de forma significativa.

OFICINA 3 - A descoberta da obra (6 horas/aulas)

Dando continuidade às atividades, chega o momento da **leitura** que se refere ao momento do contato do leitor com a obra, na qual o aluno entrará em contato direto com a obra.

OBJETIVOS:

- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Compreender a importância de ler textos literários;
- Refletir sobre a temática da obra relacionando-a com sua vivência;
- Desenvolver sua autonomia crítica em relação a obra.

Primeiro momento (2 aulas - 1h30min.)

Nas primeiras aulas faremos uma ação exploratória a respeito das informações extras do prefácio, ou seja, é o momento de conhecer um resumo sobre a obra. Em seguida, faremos um piquenique literário para apresentar os primeiros capítulos da obra intitulado de “*As vontades, a bolsa amarela e o galo*”. Nesse momento, os alunos poderão fazer uma leitura silenciosa do primeiro capítulo da obra, em seguida, através de uma conversa, exploraremos a primeira impressão sobre a obra. Proporemos aos alunos que registrem, através de um Roteiro de leitura essas primeiras impressões, ou seja, o que chamou mais atenção nesse primeiro contato com a obra, quais as características das personagens, etc.

Dando continuidade à fase da leitura, solicitaremos que os alunos façam a leitura dos outros capítulos da obra em casa, para que eles possam interagir com o texto na sua singularidade. Logo após, na sala de aula pretendemos conduzir as rodas de conversas de modo

que os alunos mostrem suas indagações sobre o romance. À medida que os alunos vão lendo a obra conduziremos essas rodas de conversas de modo a explorar das leituras informações sobre aspectos sociais e estruturais da obra.

É importante que seja uma leitura acompanhada, como sugere Cosson (2014), como proposta para o letramento literário, isto é, é importante que exploremos cada parte da obra para que o aluno possa mostrar que realmente está lendo. Podemos dinamizar as rodas de conversa de modo que a rotina não desperte desinteresse nos alunos. Como proposta, podemos realizar esses momentos de leituras em lugares mais diversos como no pátio da escola, numa praça pública, enfim em lugares extra sala.

PRIMEIRO INTERVALO DE LEITURA (2 aulas - 1h30min.)

Nessa etapa apresentaremos aos alunos a crônica de Walcyr Carrasco “*A morcega*”. Solicitaremos a um aluno a leitura em voz alta da crônica e em seguida direcionaremos alguns questionamentos sobre o texto, como: (i) explicar com as próprias palavras, como o narrador era na sua adolescência; (ii) explicar porque a adolescente é chamada de morcega; (iii) quais são as ideias morcegas apresentadas pela adolescente com as quais o narrador concorda; (iv) explicar se de alguma maneira, o leitor se identificou com a morcega e explicar o porquê. Após solicitaremos que os alunos registrem suas impressões a respeito da obra partindo dos questionamentos propostos.

Nesse momento espera-se que os alunos consigam estabelecer a relação que há entre o filme e o livro de modo que extraiam da obra informações pertinentes para que possam formular seu posicionamento sobre a temática.

SEGUNDO INTERVALO DE LEITURA (2 aulas - 1h30min.)

Durante essas aulas exibiremos o filme “*Divertida mente*”, com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre os temas tratados na obra. Para isso, aplicaremos um roteiro com as seguintes indicações: (i) que aspecto do filme mais chamou atenção; (ii) se há alguma semelhança entre a protagonista do filme com a da obra; (iii) o que há em comum entre a temática do filme e a da obra.

Após a conclusão da leitura, solicitaremos via Roteiro de leitura que os alunos expressem a impressão que tiveram da obra. Esses apontamentos servirão para saber se a leitura foi proveitosa e prazerosa, como também se os alunos conseguiram realizar uma leitura

significativa. Seguem as questões: i) Explique a experiência de ler a obra “A bolsa Amarela”;
 ii) Caracterize os momentos de leitura; iii) Relate se as leituras foram prazerosas ou não e justifique; iv) Mencione com qual(is) personagens da obra você se identificou e por quê; v) Resuma o que você conseguiu entender da obra.

OFICINA 4 – Produção final (8 horas/aula)

E, por último, será a fase da **interpretação** que diz respeito ao produto final realizado depois da leitura, ou seja, é o momento que o aluno através de suas produções apresenta sua compreensão sobre a obra.

OBJETIVOS:

- Formar um leitor crítico a partir da socialização das produções;
- Despertar a criatividade;
- Incentivar uma autorreflexão;
- Incentivar o gosto pela leitura;
- Estabelecer uma relação do enredo da obra com o contexto dos alunos.

Primeiro momento (4 aulas)

Solicitaremos nesse momento, que os alunos apresentem as informações que destacaram sobre a biografia da autora. Em seguida, proporemos numa conversa que eles explanem sua interpretação sobre a obra, para registrar essa visão dos alunos anotaremos as respostas de modo a analisar posteriormente. Dando continuidade aos trabalhos, solicitaremos aos alunos que apresentem a sua interpretação sobre a obra literária, atribuindo o seu olhar crítico. Cosson (2014) define esse momento de interior. Nessa etapa registraremos se os alunos apresentaram algum prazer ao realizar essas leituras através de um Roteiro de leitura: i). Informe se você gostou de ler o livro. Justifique seu SIM ou NÃO, ii). Explique o que chamou mais a sua atenção na obra, iii). Que reflexão você fez da sua vivência em relação à temática discutida na obra, iv) Evidencie que aspectos sociais são tratados na obra que você leu.

Segundo momento (4 aulas)

A partir desse momento proporemos aos alunos que apresentem o enredo da obra através

de histórias em quadrinhos (HQ), de modo que os alunos explorem sua criatividade e recriem a história em outro gênero. Proporemos também que podem através de uma encenação, apresentar um momento da obra que mais os agradou. Em seguida, proporemos aos alunos que confeccionemos a “bolsa amarela”, atividade que pode ser interdisciplinar com ajuda do professor de Artes, e que nela coloquem seus desejos, medos e esperanças, de modo que possam expressar-se através de desenhos, textos, objetos ou outras formas que acharem relevantes.

Durante essa oficina, espera-se que nossos alunos consigam compreender a temática tratada na obra, desenvolva habilidades de expressão e argumentação oral, a partir de discussão sobre o tema proposto e reflita sobre questões sociais.

Por fim, consideramos a relevância dessa proposta no sentido de contribuir para a formação de um leitor crítico e de fomentar a ideia de que um leitor proficiente deve ser estimulado com atividades que despertem o interesse em relação à leitura. Desta forma, constatamos que ao trabalhar com essa sequência básica de Cosson (2014), é possível acompanhar os avanços e as dificuldades que os alunos apresentarão durante a execução da mesma, de forma que no percurso da pesquisa seja possível reformular alguma atividade com o intuito de promover a aprendizagem. É o que buscamos alcançar em cada etapa da SB, já que na fase da **motivação** os alunos poderão despertar o interesse de conhecer a obra, na fase da **introdução** poderão conhecer o estilo literário da autora e selecionar informações importantes para a compreensão da obra, na fase da **leitura** será possível se envolver com o enredo da história de modo a construir sentidos a partir do objeto lido e por último a fase da **interpretação** na qual poderão demonstrar de modo prático a compreensão que tiveram da obra. Sendo assim, para subsidiar nossa proposta pedagógica se faz necessário ampará-la nas abordagens teóricas que trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO III - SOBRE A LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO

Ler é um processo de extração do sentido que está no texto.

(RILDO COSSON, 2014, p. 39)

Abordaremos, neste capítulo, algumas concepções acerca da leitura, apresentando visões à luz de vários autores, versando sobre o ensino de leitura, discutir a importância das estratégias para trabalhar as práticas de leitura em sala de aula e um recorte sobre a teoria da Estética da Recepção, bem como apresentar visões de autores que versam sobre o letramento literário.

3.1 Concepções de leitura: o que é leitura

Para tratar o tema leitura, faz-se necessário primeiramente apresentar alguns dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro (IPL) e aplicada pelo Ibope Inteligência, registrada no livro Retratos da leitura no Brasil 4 (2016), em relação aos números de leitores e seus níveis de leitura no Brasil. Esta pesquisa traz resultados relevantes que nos ajudarão a entender o perfil do leitor no Brasil. De acordo com Failla (2016, p. 23) as respostas positivas associadas a realização da leitura melhoram, como vemos a seguir

Percebemos que aumentou a opção pelas respostas positivas relacionando leitura a: acesso ao conhecimento (de 42% para 49%); crescimento profissional (de 8% para 23%); ou melhora de vida. Também houve aumento considerável do número de pessoas que disseram que a identificam como uma atividade prazerosa (de 4% para 13%).

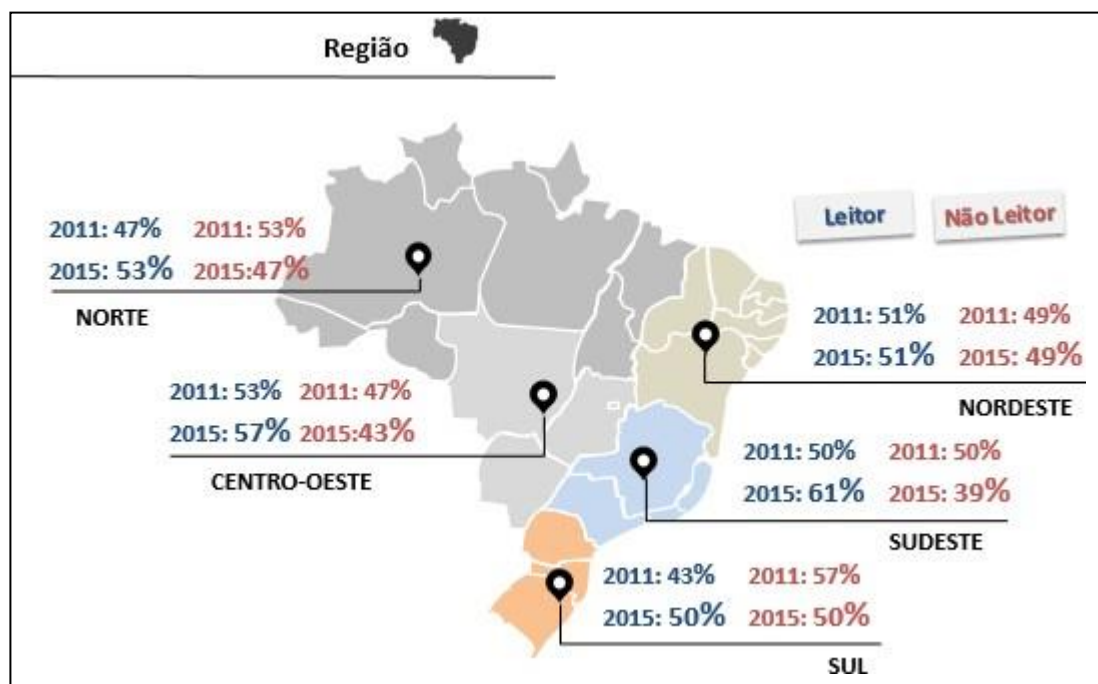
Desse modo, é visível que as pessoas apresentam consciência em relação aos benefícios do ato de ler para o crescimento profissional, na melhoria de vida e no prazer literário. Failla (2016) enfatiza também um dado positivo no que se refere ao fato que os brasileiros estão lendo mais por vontade própria e entre essas leituras percebe-se um aumento na literatura religiosa e cita a Bíblia como exemplo destes bons resultados. No que se refere ao número de leitores, Failla (2016, p. 31) nos mostra que “entre 18 e 39 anos, identificamos o maior percentual de ampliação no número de leitores – em torno de 15%”. Fica visível também na pesquisa uma redução significativa no interesse em ler livros indicados pela escola.

De acordo com a pesquisa (2016, p. 34), “encontramos mais leitores entre: estudantes –

84% dos estudantes são leitores; quem tem nível superior – 82% são leitores; aqueles que pertencem à classe A – 76% são leitores; faixa etária de 11 a 13 anos (84%) e de 14 a 17 anos (75%)”.

O quadro a seguir publicado na Retratos da Leitura (2016, p. 35), traz uma amostra do perfil do leitor e não leitor por regiões.

QUADRO 2: PERFIL DO LEITOR



FONTE: <https://www.publishnews.com.br/materias/2016/05/19/retratos-da-leitura-mostra-melhoria-no-perfil-do-leitor-brasileiro>

Percebe-se que, em exceção da região Nordeste, as demais regiões apresentaram um aumento significativo em relação ao número de leitores no Brasil, o que nos impulsiona a continuar apostando nas iniciativas de apoio à leitura.

A leitura é a atividade fundamental no processo ensino-aprendizagem, sem essa habilidade fica difícil se sair bem em qualquer área do ensino, por isso é preciso que essa formação seja construída de forma significativa para que o leitor esteja apto a realizar uma leitura variada com proficiência.

Nessa perspectiva, os PCN's (1997) colocam que a leitura é:

Um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do

gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 41)

Percebe-se, dessa forma, o quão importante é a leitura, bem como o processo desta para efetivarmos uma leitura com proficiência. Fica claro que para realizarmos uma leitura com significado é necessário dispor de estratégias como objetivos de leitura, conhecimento prévio, informações sobre autor, características do gênero, enfim, são vários os subsídios necessários para a construção de uma boa leitura como bem frisa os PCN's.

Ainda nessa vertente, Martins (1988, p. 22) expõe que mesmo “que o conceito de leitura esteja restrito a decifração de palavras, em se tratando da aprendizagem liga-se ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações sociais, política, econômica e cultural”. Nesse sentido, a leitura se apresenta como um instrumento para que o indivíduo consiga interagir socialmente e compreender o mundo a sua volta. Desse modo, a leitura não pode ser vista como mera decifração de códigos e sim como um mecanismo de construção de sentidos visando uma autonomia leitora.

Essas definições aqui expostas vão de encontro com os pensamentos teóricos atuais acerca do papel da leitura na escola e no âmbito social. Assim, prosseguimos na busca de mostrarmos algumas concepções de leitura que devem servir de eixo para educadores que desejam reformular suas práticas no quesito leitura. Antunes (2003, p. 70-76) nos apresenta um conceito de leitura atrelado em três planos, sendo o primeiro a *ampliação dos repertórios* de informação do leitor, ou seja, ao ler o sujeito amplia seu repertório linguístico, absolvendo novas ideias, novos conceitos e novas formas de ver o mundo. Nesse sentido, a leitura variada de textos escolares possibilita ao leitor nessa perspectiva da autora, um leque de opções linguísticas para atuar no meio social. O leitor pode assim, englobar vários conceitos em diversas áreas do ensino e ter habilidade para a escrita.

Um segundo plano destacado por Antunes diz respeito ao fato de possibilitar ao leitor uma *experiência gratuita do prazer estético*, ou seja, do simples ato de ler por prazer, do momento de deleitar-se de um texto. Esse tipo de leitura destina-se aos textos literários que proporcionam esses momentos ao leitor. Nesse momento, o leitor pode apreciar imagens de lugares, contemplar pessoas que admiram, enfim, se entregar ao objetivo desse tipo de leitura e motivar o gosto pela leitura. Esse plano da leitura citado por Antunes (2003) nos reporta ao que Lois (2010, p.30) coloca sobre os textos literários quando diz que “as palavras da literatura

revelam seu poder naquilo que há de mais humano em nós: a metáfora e a capacidade de transcender a realidade”. Como podemos notar, trata-se aqui do prazer pelo prazer.

Ao que se refere ao terceiro plano, a autora diz que a leitura é uma atividade que permite a compreensão do que é típico da escrita. Antunes (2003) pondera que é pela leitura que aprendemos novos vocábulos, aprendemos padrões gramaticais e formas sequenciais de texto para utilizarmos nas produções de gêneros variados, ela salienta que a leitura é fundamental para a ampliação da nossa competência discursiva. A autora também enfatiza que as estratégias utilizadas no ato de ler podem variar de acordo com o gênero trabalhado.

Quanto a esse último plano destacado pela autora, é necessário deixar claro que a leitura não pode ser vista nesse contexto como pretexto para trabalhar regras gramaticais, o que está posto aqui é a leitura é um meio para se aprender a funcionalidade destas regras e posteriormente utilizá-las com sentidos.

Corroborando com a nossa discussão até aqui, é viável trazer também o conceito de leitura defendido pelo psicolinguista norte americano Frank Smith (1989, p. 16) que afirma que ‘a leitura é uma questão de dar sentido a partir da linguagem escrita, em vez de se decodificar a palavra impressa em sons’. Entende-se aqui, que a leitura ultrapassa as questões silábicas e textuais, que vai além do que está exposto nos textos.

Por muito tempo propagou-se a ideia de que a leitura era uma habilidade atribuída somente a quem decifrava o código escrito, esta ideia ao longo dos anos foi sendo dissipada mediante a necessidade de reformular o ensino de leitura nas escolas, já que essa prática estava resultando em formar leitores ineficientes. O ato de ler não está condicionado a escrita, não podemos qualificar um bom leitor somente pela capacidade que o mesmo tem de decodificar a palavra escrita. Nesta perspectiva, Antunes (2003) acrescenta que:

Uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há “encontro” com ninguém do outro lado do texto. (ANTUNES, 2003, p. 27)

Assim, se faz necessário pensar a leitura como uma habilidade intrínseca ao indivíduo, com isso entende-se que lemos desde que nascemos pois como afirma Freire (1989, p. 9) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Diante desse pensamento, constatamos que ato de ler é uma ação que vai além da escrita e que para ler com proficiência deve-se haver a

interação entre a palavra e o mundo e que a primeira necessita da segunda para ter sentido.

Existem inúmeras concepções sobre leitura que necessitam de um olhar mais atento dos educadores para melhorar os resultados em sala de aula, em meio a essas temos o pensamento de Solé (1998, p. 22) quando afirma que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. Nesse contexto, pressupomos que no processo da leitura é importante que haja uma interação entre leitor e texto, caso contrário não haverá construção de sentidos na leitura.

Nessa relação de interação, podemos destacar os níveis de conhecimento que Kleiman (2013) nos mostra que o processo de interação na leitura acontece quando acionamos os níveis linguístico, textual e o prévio. E enfatiza que o linguístico e o textual são de fundamental importância para o prévio facilitando a compreensão da leitura.

Portanto, está evidente a importância da leitura na sociedade, bem como suas concepções atuais, por isso torna-se relevante adentrar nas discussões acerca de como está sendo tratado o ensino de leitura em sala de aula e é isso que objetiva o tópico seguinte.

3.2 Leitura em Sala de Aula

De acordo com Lajolo & Zilberman (2011) a história do leitor teve início na Europa no século XVIII. Nessa época a leitura era quase de cunho artesanal e tornou-se nesse momento uma atividade empresarial visando um consumo capitalista, onde os lucros eram prioridade, no entanto esse objetivo só foi alcançado quando as pessoas que dominavam a habilidade de ler e tinham um poder aquisitivo propício para comprar livros passaram a ser uma clientela fiel, mas isso veio da obrigatoriedade do ensino da época. Para a expansão da leitura, transformando-a em ação social foi necessária uma mudança no contexto social, a família em geral passou a ser valorizada que até então era privilégio somente de alguns grupos unidos por laços de parentescos entre as classes baixas e a elite. Ainda de acordo com as autoras é justamente nesse novo modelo familiar que se intensifica o gosto pela leitura por ser vinculado pelo contexto de vida doméstica.

Nesse contexto Lajolo & Zilberman (2011, p. 22) expõe que “o saber ler [...] passou a ser considerado habilidade necessária à formação moral das pessoas”. Desse modo é motivo de discussão e questionamentos a forma como a leitura está sendo tratada em sala de aula nos dias atuais, atrelada ao objetivo da nossa pesquisa, faremos a partir daqui um relato sobre como são as práticas de leitura versando com as concepções apontadas no tópico anterior com o intuito

de refletirmos a nossa prática docente.

A leitura em sala de aula ainda se encontra em sua maioria vinculada somente aos livros didáticos e ao acervo literário que as bibliotecas escolares disponibilizam para os alunos, e isso é preocupante quando pensamos que as novas concepções de ensino apontam para um ensino de leitura onde o mesmo priorize a formação de leitores autônomos e críticos para atuar no meio social transformando-o ou contribuindo. Dalvi (2013) confirma essa ideia quando expõe que:

Os livros didáticos, normalmente, apresentam retoricamente uma desmitificação, mas, ao mesmo tempo, e com ainda mais incisividade, uma decantação do literário e, particularmente, do poético, como ligados à intuição, à individualidade à subjetividade, em desarticulação com o campo da vida. [...] A arte, assim, despede-se de sua possibilidade mais instigante – e a seleção de textos veiculada pelo livro didático não passa de uma colcha de retalhos mal cerzida, pálida cópia do discurso potente que se insubordina contra a categorização e o enquadramento. (DALVI, 2013, p. 90-91)

Em consonância com esse pensamento Lois (2010) nos coloca que o livro didático foi durante muito tempo um livro de recortes de textos incompletos sem função comunicativa, entretanto mesmo tendo mudado alguns poucos, ainda persiste o equívoco no objetivo de trabalhar leitura em sala de aula. E diante desse equívoco precisamos mudar a postura escolar em relação as práticas de leitura. Todavia Lajolo & Zilberman (2011, p. 195) considera o livro didático uma “poderosa fonte de conhecimento da história de uma nação”. Assim, talvez o que esteja faltando é um bom aproveitamento dessa fonte, metodologias que valorizem as variadas atividades tratadas nesses manuais com a leitura dos gêneros.

Retomando o conceito de leitura, Antunes (2003, p. 79), baseando-se no que foi discutido anteriormente, enfatiza que com relação a esta prática há uma série de implicações pedagógicas que precisam ser priorizadas. Assim, é viável apresentar aqui as principais delas, sendo que a primeira diz respeito a necessidade de disponibilizar aos discentes uma leitura de textos autênticos, seguindo-se com uma leitura interativa, motivada, crítica, diversificada, prazerosa, enfim, é relevante que a escola disponibilize para o aluno textos em que haja realmente uma função comunicativa, com objetivos pré-estabelecidos de leitura e de cunho interacionista. Textos com função social como jornais, propagandas, panfletos, cartazes, enfim, textos que façam parte do cotidiano do aluno e que possibilite a este aluno a extração de sentidos.

Nesse pensamento, remetemo-nos ao que diz os PCN's (1997, p. 41) quando afirma que “um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos

de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. Assim sendo, a escola deve oportunizar ao aluno um leque de opções de gêneros textuais para que o aluno entre em contato com as mais variadas formas de literaturas, principalmente as que fazem parte do cotidiano deste aluno.

Dada a importância da leitura para a formação do indivíduo, todavia ainda há uma angústia dos educadores no que tange aos resultados negativos dessa prática. Os educadores em meio a chamada “crise da leitura” mencionada por Martins (1988) atribuem uma parcela dessa crise ao desinteresse dos alunos e os educandos justificam o desinteresse na falta de dinamicidade das aulas de Língua Portuguesa, assim vê-se um jogo em busca de culpados enquanto a defasagem no ensino da leitura torna-se ainda mais agravante.

Esse problema também pode ser atribuído a falta de acesso dos alunos aos livros, já que os mesmos ficam expostos na maioria das vezes somente ao que os livros didáticos trazem em termos de leitura. Outra possível causa, pode ser a ascensão da tecnologia com a valorização das redes sociais que despertam grande interesse desses alunos, o que dificulta o interesse pelos livros. Assim, as causas para os baixos índices de leitores no Brasil podem ser variadas e isso deve ser investigado e solucionado.

Kleiman (2002) menciona as práticas de leitura empobrecedoras para a formação de leitores, a autora se refere a leitura como decodificação e avaliativa, como atividades descontextualizadas, soltas, e muitas vezes usadas somente para cumprir carga horária. Assim, essas práticas desmotivadoras acarretam em desinteresse dos alunos em relação à leitura e isso torna-se uma barreira para o professor na tarefa de estimular o gosto pela mesma. Nesse sentido, a sequência básica de Cosson (2014) pode se apresentar como uma estratégia de leitura que pode se opor a essas atividades citadas por Kleiman (2002), já que trabalha com várias atividades interligadas, motivadoras que podem despertar o interesse dos alunos pelas práticas de leitura.

Ainda de acordo com a falta de interesse dos alunos em relação a leitura literária citada anteriormente, se faz necessário mostrar alguns posicionamentos acerca da função da escola nesse contexto. Segundo Lois (2010, p. 19) “o poder maior que a leitura dá ao cidadão não deve estar apenas em sua autonomia para atividades da vida diária, mas em seu poder de escolha; ler para ampliar sua bagagem, expressar sua subjetividade e ir adiante em sua contribuição social”. Dessa forma, fica claro que o objetivo da escola é incentivar o gosto pela leitura, mas sem impor nada, deixar o leitor livre para fazer suas escolhas, pois como afirma Villardi (1999, p. 94), “o importante não é obrigar ninguém a nada, mas atrair, mostrar como tudo aquilo que se está

fazendo ali é bom e divertido, até que se crie uma intimidade, uma autonomia capaz de gerar uma demanda espontânea pela leitura”. Nesse sentido, a escola tem uma grande responsabilidade na função de formar leitores

De acordo com Martins (1988):

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, [...] criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acessos aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá [...] a algo escrito. (MARTINS, 1988, p. 34)

Diante do exposto, vê-se a necessidade de a escola criar estratégias de leitura que possibilite ao aluno refletir sua leitura, estabelecer objetivos de leitura, fazer inferências sobre o que vai ler, interagir com o objeto lido, enfim é indiscutível a importância de se adotar essas estratégias em sala de aula para facilitar a interação entre leitor e texto.

Villardi (1999) nos diz que

Ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania”. (VILLARDI, 1999, p. 4)

Nesse sentido, não é aceitável que escola/professores continuem com os mesmos procedimentos metodológicos no qual afastam o aluno da leitura, criando uma relação de desinteresse.

A escola precisa estimular o gosto pela leitura como bem nos coloca Villardi (1999, p. 37) que “ensinar a gostar de ler é ensinar a se emocionar com os sentidos [...] a enxergar o que não está evidente, a achar as pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem”. E para isso se faz necessário, que o professor seja mediador desse conhecimento por meio de estratégias que facilitem esse olhar com o objetivo de formar leitores com autonomia crítica. Assim, nos proporemos no tópico seguinte a apontar algumas dessas estratégias amparadas por alguns teóricos da área.

3.3 Estratégias de leitura: caminhos para a formação do leitor

Dada a importância da leitura em sala de aula e na sociedade em geral, torna-se primordial que haja um planejamento bem elaborado para a realização dessa prática. De acordo com Sampaio (2005, p. 72) “o objetivo central do planejamento está vinculado à significação que este proporciona ao trabalho docente, podendo torná-lo instrumento de transformação das práticas, resultando num processo de reflexão e de tomada de decisão dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem”. Assim, confirmada a eficácia de um bom planejamento para desenvolver o trabalho pedagógico, é preciso que o professor enquanto mediador do conhecimento estabeleça objetivos claros para a execução do mesmo. Diante disso, torna-se importante a utilização de estratégias metodológicas que auxiliem o aluno na realização dessas atividades a fim de que incentivem assim o gosto pela leitura. Essas estratégias de leitura tornam-se um importante instrumento na formação do leitor.

De acordo com os PCN's (1997):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN's, 1997, p. 41)

Assim, para formar leitores com essas habilidades é importante que a mediação da leitura aconteça por meio de estratégias eficazes nesse processo. Segundo Solé (1998, p. 70) “estratégias são procedimentos de ordem elevada que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los”. Dessa forma, para formar leitores se faz necessário o uso desses procedimentos. Ainda segundo a autora “quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão”. E é justamente no decorrer dessas estratégias que isso se torna possível, já que ao questionar se estar ou não compreendendo um determinado texto, o leitor pode fazer mudanças durante o processo que supram essas inquietações. Para ratificar a importância da mediação do professor no processo de leitura Solé (1998, p. 117), diz que “os alunos e alunas sempre podem aprender a ler melhor mediante as intervenções do seu professor”.

Rojó (2009 p. 75) coloca que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, algumas delas denominadas, em algumas teorias de

leitura, *estratégias* (cognitivas, metacognitivas)” Nesse sentido, entende-se que são essas estratégias que possibilitam a mediação da leitura, de forma a contribuir para que o leitor possa realizar uma leitura com proficiência.

Para Solé (1998), o trabalho com a leitura em sala de aula se apresenta em três etapas: o antes, durante e depois da leitura. Nesse contexto, a autora qualifica as tarefas de leitura compartilhada a ocasião mais apropriada para os alunos aprenderem a utilizar as estratégias para compreender os textos e aponta como exemplo dessas estratégias a formulação de previsões sobre o objeto lido, a formulação de perguntas, o esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o texto e o resumo das ideias do texto. Trata-se então de o leitor estabelecer previsões sobre o que está lendo.

Em relação a etapa antecipatória da leitura, Solé enfatiza a relevância do leitor atentar para a antecipação do tema ou ideia principal através dos elementos pré-textuais, conhecimento prévio e expectativas. Durante o processo de leitura, é importante registrar, segundo a autora, se houve confirmação, rejeição ou retificação ou expectativas criadas antes da leitura, localização da ideia principal do texto, formulação de conclusões implícitas no texto, formulações de hipóteses a respeito do enredo da história, construção do sentido global do texto, identificação de palavras-chaves, identificação de pistas que mostram a posição do autor, busca de informações complementares e identificação de referências a outros textos. No que se refere a etapa do depois da leitura, é importante destacar a construção da síntese semântica do texto, utilização do registro escrito para uma melhor compreensão, troca de impressões sobre o texto lido, relação de informações para tirar conclusões, avaliação das informações ou opiniões emitidas no texto e a avaliação crítica do texto.

Ratificando a ideia da importância dessas estratégias para a mediação da leitura, Rojo (2009) coloca que:

Para ler [...] não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala. É preciso também compreender o que se lê, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. [...] interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (ROJO, 2009, p. 44)

Smith (1989, p. 17) também acrescenta que “uma compreensão leitora não pode ser adquirida sem levar em conta a natureza da linguagem e as várias características de operação do cérebro humano”. E nesse processo, ele afirma que a leitura depende da previsão e acrescenta

que nossas previsões são derivadas da teoria de mundo em nossas cabeças. Essas previsões fazem parte do processo de antecipação em relação a leitura. Segundo o autor, os leitores iniciantes que se preocupam só em decodificar o código escrito terão dificuldades ao realizarem previsões para a compreensão do texto. Daí a necessidade de ir além da decodificação como defende alguns teóricos.

Nesse sentido, o professor precisa assumir a postura de mediador nessa relação leitor/texto. A leitura em sala de aula não pode se resumir a análises de fragmentos de textos literários no livro didático. Deve-se então desconstruir essa prática ineficiente e investir e práticas de leitura que possibilitem ao aluno a realização de leituras proficientes, de modo que consiga atribuir sentidos ao texto. Geralmente as estratégias de leitura adotadas nas salas de aula não contemplam o objetivo de incentivo ao gosto pela leitura nem tampouco promove o desenvolvimento crítico, já que as atividades representam nesse contexto momentos enfadonhos e de nenhum interesse para o aluno. Haja visto que a leitura é tratada em sua maioria como requisito para cumprir a efetivação de atividades do currículo escolar.

Nesse contexto, são oportunizadas ao aluno atividades como interpretação de textos solicitando que o mesmo identifique espaço, narrador, personagens seguindo-se com exercícios gramaticais. Não queremos aqui negar a importância de atentar para as questões estruturais do texto, todavia não deve ser prioridade, ou seja, o texto tem que ser visto pelo leitor como algo prazeroso e significativo para a sua vivência. Diante desse pensamento, nos remetemos a importância da mediação de leitura que deve existir na escola, no sentido de instigar o aluno a buscar compreender, interpretar, construir sentidos, mais ainda que consiga ler as entrelinhas do texto.

Diante da problemática, podemos inferir que essas metodologias podem distanciar o aluno da obra literária e o professor, dependendo das ações metodológicas, pode contribuir para que esse problema não persista. Assim, deve ser preocupação diária do professor procurar criar condições, em sala de aula, para que o aluno promova a autonomia literária e o gosto no ato de ler. Muitos professores ainda não contemplam em suas aulas o trabalho com o letramento, muitas vezes pela falta de participação em cursos de formação ou problemas na sua formação profissional inicial. E isso pode acarretar em sérios problemas na atuação profissional.

É fato que as exigências diárias nos fazem ter que exercer nosso papel de leitor constantemente, seja nas atividades familiares ou no âmbito profissional. Assim sendo, a atuação profissional docente também é permeada pelas práticas de leitura, já que para adquirir conhecimentos visando melhorar nossa prática, precisamos ler cotidianamente. Nesse pensamento percebemos que a nova era da informação exige do professor que o mesmo tenha

que ler muito e conseqüentemente que tenha que disponibilizar o maior número de textos aos alunos, já que os jovens estão cada vez mais em contato com diferentes gêneros textuais. Amparados por essa premissa, o professor precisa dinamizar o acervo literário, estabelecer objetivos, junto com os alunos, para a leitura, criar condições para o aluno exteriorizar as interpretações de leitura, instigar o gosto pela leitura através de atividades dinâmicas e prazerosas com práticas de leitura voltadas para o lado humano, priorizando as situações vivenciadas pelos alunos na realização dessas leituras visando conhecer seu papel, enquanto educador, no letramento.

Diante da eficácia das estratégias para a formação do leitor, a sequência básica SB proposta por Cosson (2014) se apresenta como mais um recurso que pode contribuir significativamente para as práticas do letramento em sala de aula, já que traz em sua descrição uma sequência de atividades voltadas para trabalhar com o texto literário de forma a priorizar o processo que envolve a compreensão dos alunos acerca da obra e que ao dispor dessa compreensão o aluno pode se identificar em algum aspecto com os temas tratados nos textos construindo sentidos que podem contribuir para o prazer do ato de ler.

3.4 Letramento: Breves concepções

Ainda é um desafio muito grande do educador, fazer com que os alunos realizem leituras com proficiência. Nesse sentido viu-se que nas últimas décadas, o termo letramento vem se apresentando como uma estratégia para se trabalhar a leitura na sociedade. Essa nomenclatura ainda não apresenta um conceito unívoco, pois apresenta-se em constante mudança. Assim, recorreremos a alguns estudiosos para esclarecer os diversos sentidos que esse termo tem.

Com a massificação dos gêneros circulando em nosso meio, exige-se do indivíduo novas formas de lidar com as habilidades de leitura e escrita e para isso torna-se necessário apresentar o novo fenômeno que surge na década de 80 no Brasil proveniente de uma mínima redução de casos de analfabetismo. Sendo assim, Magda Soares nos confirma o fato no momento que coloca que:

Esse novo fenômeno só ganha visibilidade depois que é minimamente resolvido o problema do analfabetismo e que o desenvolvimento social, cultural, econômico e político traz novas, intensas e variadas práticas de leitura e de escrita, fazendo emergirem novas necessidades, além de novas alternativas de lazer. Aflorando o novo fenômeno, foi preciso dar um nome a ele: quando uma nova palavra surge na língua, é que um novo fenômeno surgiu e teve de ser nomeado. Por isso, e para nomear esse novo fenômeno, surgiu a palavra letramento (SOARES, 2016, p. 46)

Segundo a autora o termo letramento apresenta duas dimensões: a individual e a social, sendo que a primeira diz respeito ao ato individual de aquisição das habilidades de saber ler e escrever e a segunda refere-se a um fenômeno social que se relaciona com a condição do indivíduo no momento que interage através da leitura e escrita nas práticas sociais.

O termo letramento de acordo com Soares (2016, p. 15) surgiu pela primeira vez no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” da autora Mary Kato, em 1986. Ainda há uma confusão quanto aos significados de letramento e alfabetização. De acordo com Soares (2016, p. 17) o termo letramento é novo no âmbito educacional e segundo a mesma, etimologicamente, “a palavra *literacy* vem do latim *litera* (letra), com o sufixo – *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...], ou seja, *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Assim, Soares (2016, p. 47) define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que usam a escrita.”. Em relação ao termo alfabetização a autora define como “ação de ensinar/aprender a ler e escrever”. Entende-se aqui, que o conceito de letramento se refere as inúmeras manifestações sociais a partir da aquisição da leitura e da escrita adquiridos no processo de alfabetização, isto é, ao uso desses mecanismos nas práticas sociais.

Ainda buscando definição para o termo letramento, recorreremos aos PCN’s (1998) que diz que é entendido como

O produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (PCN’s, 1998, p.19)

A partir desse entendimento, atribui-se essa prática constante aos indivíduos que vivem nas sociedades urbanas modernas, que certamente refere-se ao fato da massificação de eventos de leitura e escrita que permeiam o cenário publicitário o que requer desses indivíduos uma compreensão dos enunciados nos diversos contextos. Corroborando com o pensamento que o termo alfabetização é um tipo de letramento e que não é necessário se apropriar do código escrito para realizar práticas de letramento é que Soares (2016) nos coloca que

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, [...]se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixadas em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2016, p. 24)

Nesse sentido, o conceito de letramento se apresenta como algo mais abrangente em relação ao termo alfabetização, já que mesmo sem saber ler e escrever, o sujeito está apto a realizar eventos de letramento diariamente nas práticas sociais. Ainda de acordo com Soares (2016, p. 24) uma criança que ainda não se alfabetizou também pode fazer uso dessas práticas de várias formas, como folheando um livro, brincando de escrever e ouvindo histórias contadas por adultos, assim corrobora-se a ideia que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado, mas que um sujeito letrado não é aquele que sabe somente ler e escrever, mas aquele que faz uso dessas habilidades nas práticas sociais em geral.

Soares (2013) afirma que alfabetização e letramento são práticas inseparáveis, todavia diferem-se em termos cognitivos pelo fato das práticas do letramento ultrapassar os muros escolares e se realizar nos mais diferentes momentos de interação comunicativa, sendo assim aprende-se primeiro a codificar e decodificar para posteriormente utilizar essas habilidades no contexto em que o indivíduo vive. Dessa forma, esses processos segundo a autora devem ser trabalhados simultaneamente na aprendizagem inicial da escrita, mas respeitando suas especificidades.

Segundo Kleiman (2005, p. 19) o letramento “está relacionado com os usos da escrita em sociedade e como impacto da língua escrita na vida moderna”. Esse conceito vai de encontro as definições anteriores, já que se refere as condições de uso da escrita no contexto social.

De acordo com Street (2007) não se pode conceber o letramento como uma prática singular e sim como plural, ou letramentos múltiplos, pois segundo esse autor “ existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento” (STREET, 2007, p. 466). O autor destaca ainda que devemos “estudar as práticas de letramento em contextos culturais e ideológicos diversos” (STREET, 2007, p. 484).

Semelhante ao posicionamento de Street (2007), temos as ideias de Marcuschi (2007, p.

21). Para o autor “o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* [...]”.

Ainda contemplando as ideias de Street (2007), o termo letramento tem dois enfoques: o autônomo e o ideológico. Em relação ao primeiro, a ênfase recai na escrita, ou seja, o que predomina nesse aspecto é a questão linguística em detrimento do uso social da escrita. A leitura se apresenta aqui como um ato de decodificação, sem considerar o contexto de uso, nem tampouco a compreensão do objeto lido. No que se refere ao ideológico, o que importa aqui, são as práticas de letramento condicionadas pelas condições de uso da escrita nos mais variados contextos. O autor destaca ainda que esse modelo ideológico está relacionado com os contextos específicos de linguagem, enfatizando a múltipla função do letramento na construção da identidade social do indivíduo, já que ele defende uma proposta de letramento que priorize o que realmente as pessoas fazem na interação com o meio.

Amparados por esse posicionamento percebe-se a necessidade de se trabalhar em sala de aula os letramentos múltiplos, já que são práticas que favorecem a formação de um leitor proficiente.

O conceito de letramentos múltiplos segundo Rojo (2009) e Street (2007) ainda é complexo pois abrange uma diversidade de práticas culturais e sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade, por isso o termo letramento vem sofrendo várias ressignificações. Nesse sentido, esses autores, ratificam que

O “significado do letramento” varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos (ROJO, 2009, p. 99).

Então, inferimos que em uma mesma cultura pode se apresentar inúmeras práticas de letramento, assim devido a essa heterogeneidade entendemos que não podemos conceituar essas práticas como letramento ou letramentos, mas de letramentos múltiplos.

Dada a relevância das práticas de letramento no nosso meio, as instituições educacionais não podem ignorar essa multiplicidade de práticas sociais da leitura e escrita, já que deve valorizar o que faz parte da cultura do aluno. E para isso se faz necessário segundo Rojo (2009, p. 107) que “se leve em conta de maneira ética e democrática” os *multiletramentos* que se

referem as várias modalidades de linguagem que se realizam nos mais variados eventos de letramento.

Os *letramentos multissemióticos*, de acordo com Rojo (2009, 107), são também importantes para se contemplar nas aulas de leitura, já que são “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita”, ou seja, diz respeito aos vários gêneros impressos, digitais, em mídias audiovisuais que circulam na diversidade cultural, tendo em vista a globalização.

Já os *letramentos críticos*, segundo Rojo (2009, p. 108), fazem menção ao “trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada”. Esse modelo de letramento corresponde a necessidade da formação de um leitor crítico diante da diversidade de textos que existem em nosso meio apresentando vários pontos de vista de diferentes autores.

Inferimos então, que o termo letramento é algo que não apresenta um conceito único e que diverge em alguns aspectos em relação ao termo alfabetização, sobretudo um não existe sem o outro. E nas suas ressignificações apresenta multiletramentos no qual nos remete também ao termo letramento literário que trataremos a partir desse momento em apresentar seu significado e suas contribuições para a formação de leitores proficientes.

3.5 Letramento Literário: uma alternativa

Diante da necessidade de melhorar o ensino de literatura em nossas escolas, é que se apresenta como alternativa eficaz o termo letramento literário que segundo Paulino e Cosson (2009), “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Os autores enfatizam ainda que o letramento literário será sempre “um estado permanente de transformação, uma ação continuada, e não uma habilidade que se adquire [...]”. Entende-se também nas ideias desses autores que o letramento literário não é algo que se esgota na escola, mas que é uma prática que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura. (p.67).

Nesse sentido, o letramento literário se apresenta como uma prática que possibilita ao leitor uma apropriação de novos conhecimentos a cada leitura que realiza, de modo que vai construindo sentidos, tornando-se apto a realizar leituras proficientes fundamentas na visão de mundo que permeia essa ação.

Ainda contemplando as ideias de Paulino e Cosson (2009) o “letramento literário

envolve tanto a leitura quanto a escrita, pois entendemos que ambas são parte do mesmo processo de construção de sentidos da literatura” (p. 69). Buscando conceituar também o letramento literário, Cosson (2014), explica-nos que:

Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente a alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas [...], o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. (COSSON, 2014, p. 11-12)

Nessa perspectiva, compreende-se que o letramento literário vai além das habilidades de ler e escrever e que se apresenta como uma alternativa para assegurar que a escrita encontre sua funcionalidade nas práticas sociais, por isso torna-se um processo muito pertinente para o sujeito se constituir com um leitor proficiente.

Barbosa (2011, p. 148), ao se reportar ao letramento literário, o concebe como “condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético”. Entende-se a partir disso, que a literatura está relacionada com o prazer e que é importante enfatizar a recepção que o leitor tem em relação ao texto literário e que isso só será possível através de estratégias que oportunizem ao aluno uma interação com o mesmo, propiciando ao leitor um movimento de dentro para fora do texto.

Souza e Cosson (2011) nos coloca que “o letramento literário é bem mais do que uma habilidade pronta de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário” (SOUZA, COSSON, 2011, p 103). Esses autores apontam que o objetivo do letramento literário é “formar leitores [...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (p. 106).

Diante dessas definições, percebe-se a ausência dessas práticas nas escolas, já que as atividades escolares tratam as aulas de literatura de forma inadequada, priorizando transmitir aos alunos somente informações referentes aos períodos literários e limitando-se a analisar fragmentos de textos que são contemplados pelos livros didáticos. Dessa forma, como afirma Paulino e Cosson (2009) “a identidade do sujeito da linguagem é negada em nome de consensos” (p. 71).

Nesse sentido, a tarefa de formar leitores críticos é negada pela escola no sentido que

retira, segundo Paulino e Cosson (2009), “o caráter de prática social da literatura reforçando sua sacralização” (p. 72). Assim, os autores enfatizam também que os alunos saem da escola sem formação e propriedade para fazer escolhas literárias de acordo com seus interesses estéticos e culturais contribuindo para o aumento de sujeitos não leitores no cenário da literatura.

3.6 A leitura literária na escola

A literatura é uma área de grande relevância para a formação e o desenvolvimento humano. Assim, o ensino dessa área continua sendo um grande desafio para os professores, ocupando muitas vezes um espaço secundário nas aulas de Língua Portuguesa através de fragmentos do livro didático que traz textos literários como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais. E sendo uma área que é importante para o desenvolvimento humano, nos remetemos a expressão “função humanizadora” proposta por Cândido (2011, p.176) ao defender a literatura como sendo um direito do ser humano, segundo o autor a literatura “humaniza em sentido profundo, porque faz viver”

A leitura literária em sala de aula não tem alcançado seu propósito de forma satisfatória, mesmo dada a relevância dessa área, as aulas de leitura, como já vimos na discussão anterior, não estão sendo tratadas como um caminho propício para despertar o gosto literário nos alunos, nem tampouco estão valorizando a formação de um leitor crítico ao realizar essas leituras. A leitura literária tem um papel fundamental na formação do leitor, já que é através dela que o leitor pode vir a gostar ou não de ler. Para ratificar a importância dessa prática, nos remetemos ao que discorre Cosson (2014):

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p. 30).

Diante do exposto, podemos inferir que a leitura literária se apresenta como um instrumento que ao passo que é executado nos possibilita ler melhor, bem como nos coloca em contato com a linguagem que perpetua pelo mundo, sendo uma atividade que pode nos possibilitar um desenvolvimento sócio crítico em relação ao que lemos.

Cosson (2014) aponta três etapas para acompanhar o processo de letramento literário. A

primeira refere-se à *antecipação* que consiste, segundo o autor, “nas várias operações que o leitor realiza antes de penetrar no texto propriamente dito” (p. 40). Nesse sentido, o autor enfatiza a relevância dos objetivos de leitura e os elementos que compõem o texto como capa, título, entre outros. A segunda trata-se da *decifração* que corresponde a entrada no texto através das letras e das palavras, ou seja, é o processo de decifrar o código escrito que pode se tornar uma barreira se esse leitor não tiver sido alfabetizado. A terceira faz menção a fase da *interpretação* que está relacionada “as relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto” (p. 40). Esta fase corresponde as inferências que o leitor faz em relação ao que irá ler amparadas ao conhecimento de mundo que traz contribuindo para a compreensão do texto, pois de acordo com o autor nessa fase, “o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade” (p. 41).

Desse modo, Cosson (2014) enfatiza a importância de cumprir essas três etapas em relação a leitura pois, segundo ele, esse momento corresponde ao primeiro estágio do ato de ler e que se apresenta como um processo que contribuirá para a compreensão e apreensão dos sentidos do texto.

Diante do exposto, percebemos o quanto é importante o papel do professor/escola no sentido de mediar essa compreensão nas leituras, já que cabe a esses segmentos a responsabilidade de propor estratégias, planejamentos que facilitem essa mediação em sala de aula e para isso se faz necessário que se conheça as teorias que corroboram com esses objetivos. Em relação a importância dessa mediação em relação ao incentivo à leitura literária,

Torres e Sampaio (2013) colocam que:

O papel do professor como mediador e incentivador da leitura deve ser o de despertar o gosto pela leitura literária, pois, agindo assim, poderá contribuir para formar leitores conscientes e aptos a entenderem a sociedade de que fazem parte. Isso porque a leitura literária precisa ser estimulada, para que se possa alargar a visão de mundo de nossos estudantes, não só os fazendo ler por ler. (TORRES E SAMPAIO, 2013, p. 172)

Desse modo, notamos que o caminho para formar leitores proficientes é por meio do incentivo à leitura literária, ou seja, o professor precisa criar oportunidades para que os alunos estejam em contato com o texto literário de forma prazerosa estimulando o gosto pela leitura literária na interação do leitor com o texto.

Essa mediação deve ser amparada pelos propósitos de inserção de uma prática que visem o letramento literário. Para isso, é necessário que as estratégias em sala de aula sigam uma

sequência de atividades que priorizem o processo de leitura, ou seja, as etapas que possibilitem ao aluno uma construção dos sentidos do texto de forma linear, assegurando um acompanhamento de todos os momentos de modo que seja possível detectar se a aprendizagem está sendo significativa.

No que se refere a aprendizagem da linguagem, Cosson (2014) nos coloca que a “literatura é uma linguagem que compreende três tipos de aprendizagem: a **aprendizagem da literatura**, a **aprendizagem sobre a literatura** e a **aprendizagem por meio da literatura**” (p.47). A primeira se realiza na “experiência de mundo através da palavra”, a segunda faz menção “aos conhecimentos de história, teoria e crítica” e a terceira diz respeito “aos saberes e as habilidades que a prática da literatura proporciona aos seus usuários” (p. 47). De acordo com essa abordagem, o autor remete-se ao fato de a escola ignorar o primeiro tipo dessas aprendizagens nas aulas de literatura, sendo que deveria ser o ponto central dessa atividade.

Nesse sentido, Cosson (2014) enfatiza a importância das práticas de letramento literário quando diz que “as práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras” (p. 47). Nos aportamos diante dessa fala, a algumas práticas equivocadas de se trabalhar com o texto literário em sala de aula, já que muitos educadores ainda persistem na ideia de se trabalhar obras literárias de forma mecânica, sem sentido e isso corrobora com a falta de interesse dos alunos em relação a essas práticas. E é justamente nesse sentido que o letramento literário se apresenta como uma prática que possibilita o leitor a ir além dessa simples leitura, pois como sabiamente nos coloca Cosson (2014)

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2014, p 30).

Para isso se faz necessário, que os educadores reflitam sobre sua prática, busquem estratégias que contribua para a realização de uma leitura proficiente, já que é na atividade de leitura que aluno vai aguçar o interesse literário e com isso adquirir uma compreensão leitora do mundo que o cerca.

Colomer (2007) discorre que:

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).

Nesse sentido, as práticas literárias em sala de aula é um importante recurso para a formação de um leitor proficiente e devem ser contempladas nas aulas de leitura com o objetivo de possibilitar ao aluno momentos para que se desenvolva socialmente. Pois de acordo com Bordini & Aguiar (1988, p. 16) “a leitura pressupõe a participação ativa do leitor”.

Como vimos, a leitura literária não pode ser tratada como uma simples atividade em sala de aula, pois ela tem um importante papel na formação social e humana do leitor no sentido de possibilitar ao sujeito meios para compreender o mundo a sua volta, já que a literatura é uma atividade integradora e transformadora da realidade.

CAPÍTULO IV- ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, encontra-se a análise e discussão dos resultados da pesquisa em andamento realizada através da sequência básica de Cosson (2014), cujo os dados foram coletados por meio de um Roteiro de Leitura e registro das atividades no diário de campo.

4.1 Descrição da fase diagnóstica: traçando o perfil do leitor

Nesta fase, realizamos através do Roteiro de Leitura alguns apontamentos para discussão sobre o gosto literário dos nossos alunos, bem como a frequência com que desempenham a atividade de Leitura.

O Roteiro de leitura abaixo tem como propósito dá um direcionamento aos alunos para que seja possível analisar as opiniões sobre o interesse em relação à leitura, as preferências literárias, o gosto literário, as dificuldades encontradas no ato de ler e a frequência com que realizam a leitura. Assim, tem-se uma ideia do envolvimento dos alunos na pesquisa sendo possível registrar de forma quantitativa e qualitativa. Como podemos verificar no quadro abaixo:

QUADRO 3

ROTEIRO SOBRE ASPECTOS DA LEITURA
1-Informe se você gosta de ler. Se sim ou não justifique o porquê
2. Você acha o ato de ler uma tarefa fácil ou difícil? Explique o porquê
3. Em relação à leitura, indique se você apresenta alguma dificuldade para compreender os textos. Se sim, informe quais.
4. Explique se você faz leituras com frequência ou só quando é solicitado nas atividades escolares? Explique essas práticas.
5. Que tipo de leitura você prefere realizar? Indique pelo menos três livros lidos e como foi a experiência de ler.
6. Você considera a leitura um momento prazeroso ou só lê por obrigação? Comente.

Fonte: Pesquisadora (2019)

Participaram dessa fase, 22 alunos, sendo que 16 alunos responderam que gostam de ler e seis alunos que não, como podemos comprovar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Gosta de ler



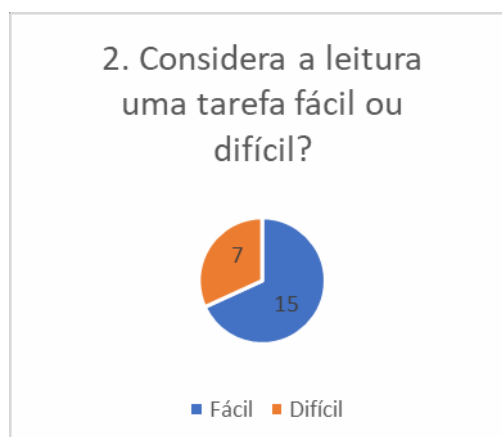
Fonte: A pesquisadora (2019)

Constatamos através dessa fase que dos 16 alunos que responderam que gostam de ler, 10 relacionaram a leitura ao aprendizado de palavras desconhecidas, ao fato de se expressar melhor. E somente seis relacionaram a leitura a emoção, imaginação, curiosidade e ao bem que ela pode proporcionar. Podemos perceber que a maioria dos alunos pesquisados não qualificam a atividade de leitura como algo prazeroso que pode incentivar o gosto, mas sim como uma atividade que facilita a aprendizagem, o que não é tão negativo, já que percebem a importância de ler para adquirir conhecimentos, aprender a se expressar o que pode instigar o lado crítico.

E em relação aos seis alunos que responderam que não gostam de ler, percebemos que atribuem ao fato de ser uma atividade chata, obrigatória e trabalhosa. Assim, podemos perceber que a leitura ainda é uma atividade que apresenta resistência para alguns alunos. E isso pode ser devido ao fato de terem sido expostos a atividades maçantes, desmotivadoras, as quais negam o prazer literário.

Quando indagados sobre o fato de considerar a leitura uma tarefa fácil ou não. Dos 22 alunos que responderam, 15 definem a leitura como uma tarefa fácil e sete dizem que veem a leitura como uma tarefa difícil. Os alunos quando fazem essa definição, se reportam a questão da decodificação, pois justificam que já sabem ler, por isso se torna fácil ou que é difícil devido ao fato de desconhecer o significado de algumas palavras. Como percebemos nos dados abaixo:

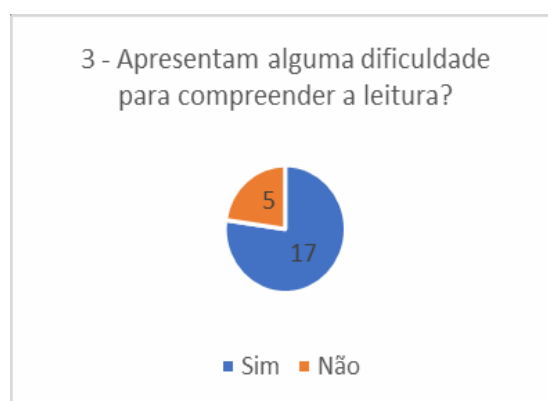
Gráfico 2: Considera a leitura uma tarefa fácil ou difícil?



Fonte: A pesquisadora (2019)

No momento em que foram questionados se apresentam alguma dificuldade para compreender a leitura. Dos 22 alunos que responderam, 17 disseram que apresentam sim algumas dificuldades, como veremos no gráfico que seguem:

Gráfico 3: Apresentam alguma dificuldade para compreender a leitura?



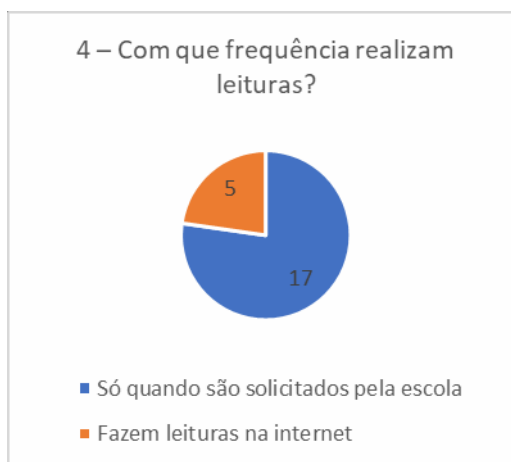
Fonte: A pesquisadora (2019)

Diante dos resultados, percebemos nos relatos, registrados nas notas de campo, que as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de compreender a leitura estão relacionadas à questão de escrita e de conhecimento semântico, ou seja, nas respostas colhidas nessa fase, constatamos que os mesmos fazem referência ao significado das palavras desconhecidas ao passo que realizam a leitura limitando-se ao campo semântico em detrimento do entendimento do enredo da história. Desse modo, fica claro que esses alunos apresentam dificuldades em compreender a leitura, haja visto, que se preocupam mais com a escrita do que com a construção do sentido do texto contemplado no ato de ler.

Em relação a frequência com que realizam leituras. Dos 22 alunos que responderam, 17 alunos disseram que só leem quando são solicitados nas atividades escolares. E cinco alunos

responderam que leem muitos textos na internet. Como podemos perceber nas respostas que seguem:

Gráfico 4: Com que frequência realizam leituras?



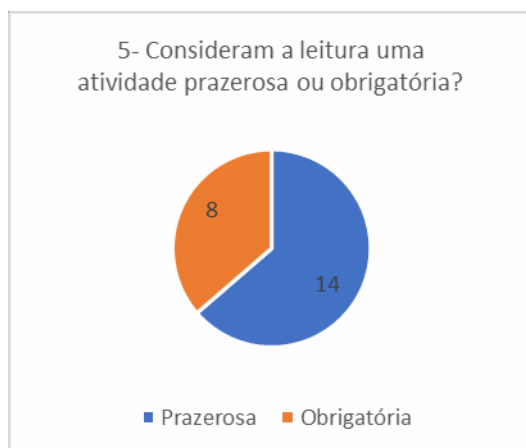
Fonte: A pesquisadora (2019)

Como verificamos, a maioria dos alunos só leem quando são solicitados nas atividades escolares e as leituras que fazem extra sala são provenientes da internet, ratificando o poder dos gêneros midiáticos. Percebe-se atualmente que os alunos leem muitos textos da internet, textos de redes sociais, whatsApp, etc.

Quando foram indagados sobre quais leituras preferem, solicitados a apontar três livros que já tenham lido e comentar como foi a experiência. Dos 22 que expressaram sua opinião, somente quatro alunos responderam que nunca leram nenhum livro. 18 alunos responderam que gostam de ler todo tipo de leitura e citaram como leituras que já realizaram, **HQ** de super-heróis, obras literárias **infanto-juvenis** como *Diário da Larissa Manoela*, *Diário de um banana*, *O Pequeno Príncipe*, **aventuras**, **fábulas** como *O rato da cidade e o rato do campo*, **contos** como *Alice no país das maravilhas*, *Branca de neve*, *Chapeuzinho vermelho*, *Os três porquinhos*, **romance**, narrativas como *Vinte mil léguas submarinas*, *Sonho em amarelo*.

Quando questionados sobre se consideram a leitura uma atividade prazerosa ou só a fazem por obrigação. Dos 22 alunos que responderam, 14 alunos consideram a leitura algo prazeroso como registramos no gráfico abaixo:

Gráfico 5: Consideram a leitura uma atividade prazerosa ou obrigatória?



Fonte: A pesquisadora (2019)

E desses 22 alunos, oito alunos consideram a leitura algo obrigatório e não justificam o porquê.

Com base nos resultados mencionados acima, dos 22 alunos que foram analisados durante esta fase, 16 afirmam que gostam de ler, 15 alunos qualificam a leitura como uma tarefa fácil, 17 alunos apresentam alguma dificuldade ao realizar a leitura, 17 alunos disseram que só leem quando solicitados pela escola e 14 alunos qualificam a leitura como uma prática prazerosa. Assim, constatamos que mesmo apresentando alguma resistência em relação ao ato de ler, o público alvo ainda vê a leitura como uma atividade que pode lhes proporcionar prazer, mas que ainda não conseguem compreender a leitura e construir sentidos a partir dela. O que nos mostra o quanto temos que avançar nesse sentido, buscar estratégias que facilitem essa compreensão nas práticas de leitura, bem como incentivar o prazer em ler sem obrigação nenhuma. Sendo assim, essa amostra serviu como incentivo para realizarmos as atividades da sequência básica com mais estímulo.

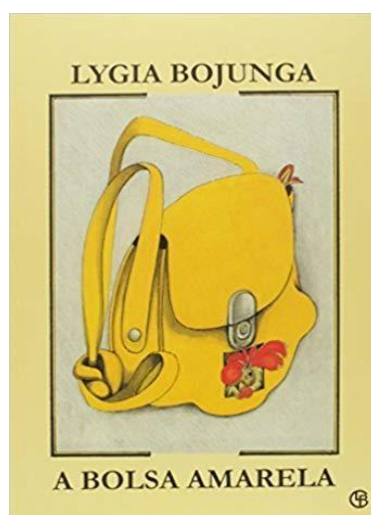
4.2 Fase da Motivação: primeiras impressões

Nessa fase registramos os resultados referentes a fase da motivação na seguinte categoria: **Expectativa - antecipar conhecimentos sobre o tema ou a ideia principal do texto.** E nas unidades de análise: **recepção e previsão.** Observamos nessa fase, através das atividades propostas se os alunos demonstraram interesse em conhecer a obra selecionada, bem como registrar aspectos referentes as expectativas dos alunos durante o processo de execução das atividades. A esse respeito Colomer (2007) coloca que esta fase corrobora com o seguinte

“Estímulo”, “intervenção”, “mediação”, “familiarização” ou “animação” são termos associados constantemente com a leitura no âmbito escolar, bibliotecário ou de outras instituições públicas e que se repetem sem cessar nos discursos educativos. Todos esses termos se referem à intervenção dos adultos encarregados de “apresentar” os livros às crianças. (COLOMER, 2007, p. 102)

Nesse sentido, esta fase requer uma preparação e antecipação dos procedimentos que servirão para ativar as inferências e as expectativas do leitor em relação as outras fases.

Dando início as atividades dessa fase, apresentamos aos alunos a capa com o título da obra trabalhada e solicitamos que os mesmos estabelecessem uma relação com a obra, sobre qual assunto trataria o enredo da história. Sendo assim, se reportaram a obra com depoimentos como podemos perceber em alguns abaixo:



A1: A obra vai tratar de uma bolsa amarela.

A2: Pode ser que alguém tenha comprado uma bolsa amarela para dar de presente a outra pessoa.

A3: Alguém roubou uma bolsa amarela de uma loja.

Foi proposta também nessa fase que os alunos, se baseando em um Roteiro de leitura direcionado, respondessem alguns questionamentos sobre a recepção em relação a obra. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir um quadro que mostra um padrão indicador para que os alunos pudessem descrever suas primeiras impressões sobre suas expectativas em conhecer o texto literário.

QUADRO 4

ROTEIRO DE LEITURA SOBRE A FASE DA MOTIVAÇÃO	
1. Relate que sensações despertou em você as discussões sobre a temática da obra e por quê.	
2. Mencione se as atividades dessa etapa despertaram em você o interesse em conhecer a obra.	
3. Informe se a letra da música deu alguma pista sobre qual será o tema tratado na obra	
4. Infira do que se trata as imagens.	

Fonte: Pesquisadora (2019)

Diante desses questionamentos amparados pelo Roteiro de leitura, dos 25 alunos que responderam, 20 alunos demonstraram interesse e curiosidade em conhecer a obra, dois alunos relacionaram a questão de adquirir conhecimento, dois alunos fizeram referência a responsabilidade que lhes é cobrada ao passo que crescem e somente um aluno não demonstrou interesse nenhum em conhecer a obra como podemos constatar no quadro abaixo em relação ao primeiro padrão indicador no que se refere a unidade de análise **recepção e previsão**.

Quadro 5: Categoria 1: Motivação (Expectativa)

UNIDADES DE ANÁLISE	PRIMEIRAS IMPRESSÕES	APARIÇÃO
Recepção e previsão	Curiosidade em conhecer a obra.	20
	Responsabilidade.	2
	Adquirir conhecimentos.	2
	Não demonstrou interesse.	1

Fonte: A pesquisadora (2019)

Constatamos através dos dados, que a maioria dos alunos demonstraram interesse e curiosidade em conhecer a obra literária, bem como alguns alunos que fizeram uma reflexão sobre os possíveis temas que seriam tratados na mesma. Nos remetendo ao que afirma Frank Smith (1989 p.34) quando diz que “ a previsão é o núcleo da leitura”, percebemos que fazendo inferências sobre o que trataria o enredo da história, alguns alunos conseguiram antecipar a compreensão que teriam em relação à obra.

Nesta fase, percebemos que os alunos pesquisados conseguiram realizar inferências que contribuirão para construir sentidos no ato de ler. No momento em que alguns alunos relacionaram as imagens, a música, o título da obra a questão da responsabilidade, verificamos

que se reportaram a sua vivência configurando-se como conhecimento prévio para a sua compreensão em relação à obra. No que se refere a questão da aquisição de conhecimentos mencionada por dois alunos, percebemos que os mesmos só conseguem atribuir ao ato da leitura essa relevância, negando que há possibilidades de construir sentidos através da leitura que contribuirão para a sua vida.

No que se refere ao segundo padrão indicador do Roteiro de leitura, apresentamos os dados coletados dos alunos que estavam presentes nesse momento da pesquisa. Seguem no quadro abaixo:

Quadro 6: Categoria 1: Motivação (expectativa)

UNIDADES DE ANÁLISE	SOBRE A OBRA	APARIÇÃO
Recepção e previsão	Interesse em conhecer a obra.	15
	Não houve interesse em conhecer a obra.	2

Fonte: A pesquisadora (2019)

Percebe-se a partir desses apontamentos que o propósito dessa fase está sendo alcançado, pois a maioria dos alunos se mostraram interessados e curiosos em conhecer a obra e que alguns alunos fizeram relação da possível temática da obra com a sua vida, mostrando que é possível através das expectativas estabelecer uma relação de textos literários com as suas vivências. Com base nesses números, podemos perceber que os alunos se envolveram com as atividades de modo que demonstraram em todos os momentos curiosidade em conhecer a obra.

Em relação ao terceiro padrão indicador do Roteiro de leitura, dos 24 alunos que responderam, a maioria conseguiu identificar as possíveis pistas sobre os possíveis temas tratados na obra, como veremos a seguir:

Quadro 7: categoria 1: Motivação (expectativa)

UNIDADES DE ANÁLISE	PISTAS SOBRE A TEMÁTICA DA OBRA	APARIÇÃO
Recepção e previsão	Infância	12
	Adolescência	7
	Amor, amizade	2
	Não fizeram nenhuma inferência.	3

Fonte: A pesquisadora (2019)

Diante dos dados, evidenciamos que a maioria dos alunos conseguiram fazer inferências sobre qual seria o assunto tratado na obra. Dos 24 alunos presentes nesta fase, 12 relacionaram a temática da obra ao tema infância, sete alunos ao tema adolescência, dois aos temas amizade e amor e três não fizeram nenhuma inferência. No que se refere a esses números, detectamos que os alunos conseguiram chegar a essas temáticas devido a interpretação que fizeram da música por se tratar de uma letra que faz referência às vivências próprias dessa fase. Ainda em relação à música, foi possível perceber que a escolha da mesma também contribuiu para despertar o interesse dos alunos em conhecer o texto literário.

Nesse contexto, constatamos que a maioria dos alunos entenderam a mensagem transmitida pela música. Percebemos também que durante essa atividade, os alunos se mostraram eufóricos por se tratar de uma música que a maioria conhecia, cantaram juntos e pediram para repetir.

Com relação ao último apontamento do Roteiro de leitura, apresentamos os seguintes números:

Quadro 8: Categoria 1: **Motivação** (expectativa)

UNIDADES DE ANÁLISE	INFERÊNCIAS A PARTIR DAS IMAGENS	APARIÇÃO
Recepção e previsão	Adolescência.	2
	Músicas, galinhas, bolsa amarela.	7
	Curiosidade de jovens	1
	Esperança, tristeza, vida.	1
	Cumplicidade, companheirismo.	5

Fonte: A pesquisadora (2019)

Quando exibimos algumas imagens que se remetiam à obra literária trabalhada, alguns as relacionaram novamente ao tema adolescência, haja visto que se referiam à imagem de uma menina que apresentava características dessa fase da vida. Dando continuidade à exibição das imagens, sete alunos fizeram menção as figuras que possivelmente fariam parte da obra como, *músicas, galinhas, bolsa amarela*, enfim. Outros alunos as relacionaram a temas como *curiosidade de jovens, esperança, tristeza, vida* e houve também quem as relacionassem aos temas *cumplicidade e companheirismo*. Diante dessas observações, evidencia-se que os alunos que participaram dessa fase da pesquisa conseguiram expressar as impressões que formularam

a partir das inferências sobre o que poderia compor o enredo do texto literário em análise.

Sendo assim, percebe-se nessas inferências elementos textuais que realmente estão presentes na obra. Constatamos, portanto que o objetivo desta fase está sendo cumprido, pois como cita Cosson (2014, p. 54) este é o momento que “consiste em preparar o aluno para entrar no texto”. Em relação à unidade de análise: **recepção** constatamos que nos depoimentos dos alunos registrados nas notas de campo, há marcas de **previsão**, ou seja, que a maioria dos alunos conseguem fazer previsões sobre quais temas poderão ser tratados na obra, como também relacionar, através das informações pré-textuais sobre a obra, ao seu conhecimento de mundo, demonstrando interesse em conhecer a obra literária na íntegra.

4.3 Fase da Introdução: Construindo alicerces

Durante esta fase, registramos as informações que os alunos trouxeram para a sala de aula proveniente da pesquisa solicitada sobre a vida e obra de Lygia Bojunga e o contexto histórico em que a obra foi escrita.

Diante das informações coletadas, realizamos uma discussão em sala sobre o contexto histórico que respalda a obra *A Bolsa Amarela* e direcionamos os questionamentos que serviram de padrão indicador para a construção do alicerce teórico para compreender o enredo da história em relação à sua temática. Assim, segue o quadro com os questionamentos do Roteiro de leitura que se refere a esta fase:

QUADRO 9

ROTEIRO DE LEITURA SOBRE A FASE DA INTRODUÇÃO	
1-	Disserte sobre a época em que a autora escreveu a obra escolhida?
2.	Que informações você considera como contribuição para fazer uma boa leitura da obra?

Fonte: Pesquisadora (2019)

Em relação aos questionamentos do Roteiro de leitura, dos 23 alunos que expressaram a opinião sobre os apontamentos, cinco alunos destacaram a vida e obra da autora, três alunos enfatizaram o estilo literário da autora, seis alunos destacaram o fato da obra ter sido escrita durante o período da ditadura militar, enfatizando o sistema de repressão e censura característico dessa época. Oito alunos destacaram o fato da mulher não ter direitos nesse

sistema e o fato de terem sido torturadas durante esse período da história no nosso país. Desses 23 alunos, somente um aluno enfatizou as características da autora em relação ao seu estilo de escrita mencionando a subjetividade e o lúdico presente no seu modo de escrever.

Assim, durante as discussões percebemos que os alunos se inquietaram com as informações sobre a ditadura militar, fizeram alguns questionamentos sobre como a mulher era tratada na época e expressaram opiniões de reprovação ao que acontecia nesse período demonstrando raiva e indignação. Isso nos mostra que eles conseguiram se envolver com as discussões e foram destacando informações que seriam pertinentes para a compreensão da obra.

Em relação aos apontamentos propostos pelo Roteiro de leitura nessa fase, registramos os dados a seguir:

Quadro 10: Categoria 2 : **Introdução** (construindo alicerces)

UNIDADES DE ANÁLISE	VIDA E ESTILO DA AUTORA	APARIÇÃO
Informações para compreender a obra.	Biografia da autora.	5
	Estilo literário da autora.	3
	Contexto social da época em que a obra foi escrita.	6
	Visão da mulher na época.	8
	A questão da subjetividade, do lúdico no estilo da autora.	1

Fonte: A pesquisadora (2019)

Esses dados demonstram, portanto, que os alunos apontaram elementos que os ajudariam a ler a obra como informações sobre a autora, algumas informações referentes a época em que a narrativa foi escrita. Nesse sentido, amparados pela unidade de análise nesta fase, a maioria dos alunos conseguiram entender a importância de se conhecer o contexto histórico em que a obra literária foi escrita, as características dos autores em relação ao seu estilo de escrita e a contribuição dessas informações para entender a temática do texto literário. Constatamos também que a maioria dos alunos conseguiram nessa fase ampliar as expectativas em relação à obra, já que apontaram alguns elementos que contribuirão para a construção de

sentidos pelo leitor.

Partindo desses resultados, percebe-se que o propósito dessa etapa referente a sequência básica SB de Cosson (2014), cumpre sua função no sentido de representar um momento de informações extras para que o leitor consiga construir os sentidos ao ler a obra literária. Diante disso, confirma-se a relevância de conhecer a vida, o estilo de escrever do autor e principalmente o contexto social em que a obra foi escrita, haja visto, que em posse dessas informações o leitor pode realizar uma leitura significativa, pois terá elementos que o farão refletir sobre o que o enredo da história põe em pauta.

4.4 Fase da leitura: O contato do leitor com a obra

Para dar início a esta fase, realizamos um piquenique literário, com o intuito de propiciar o primeiro contato dos alunos com a obra. Nesse momento, solicitamos aos alunos uma leitura silenciosa dos primeiros capítulos, logo após socializamos as primeiras impressões sobre a obra. Alguns alunos, durante a discussão, relataram o seguinte:

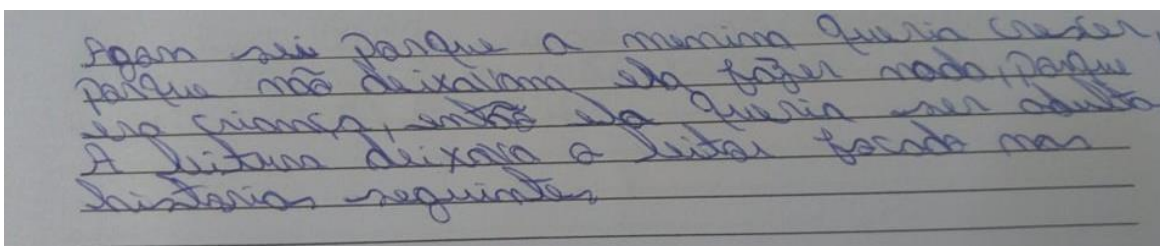
A1: A obra parece ser boa.

A2: A menina queria ter nascido menino, eu, heim!

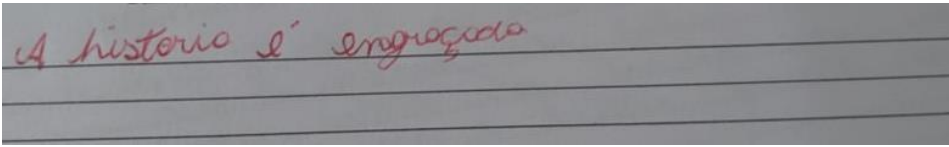
A3: A história tem um galo que voa, uma menina que quer crescer, que quer ser menino.

Logo após a socialização do primeiro momento, orientamos os alunos a irem realizando a leitura da obra em casa e ao passo que fossem lendo realizaríamos a socialização das leituras durante as aulas de Língua Portuguesa. Segundo Cosson (2014), esse momento de acompanhamento da leitura pelo professor é importante para que se possa “acompanhar o processo de leitura para auxiliá-los em suas dificuldades” (p. 62). Durante os primeiros momentos de leitura, os relatos eram os seguintes:

Figura 1:

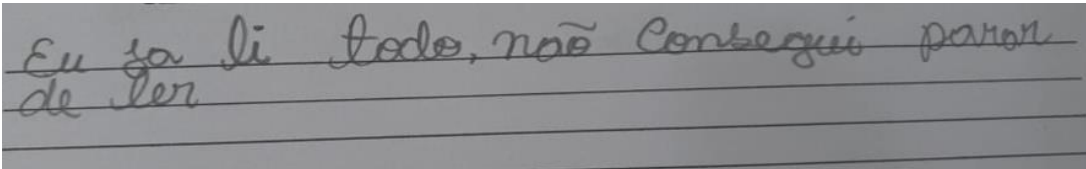


Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 2:


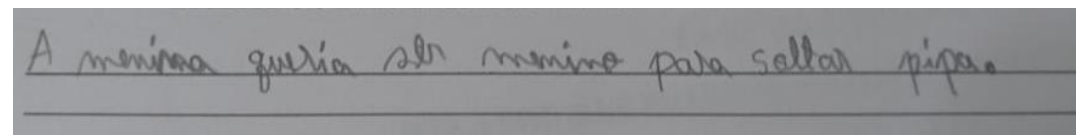
A história é engraçada

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 3:


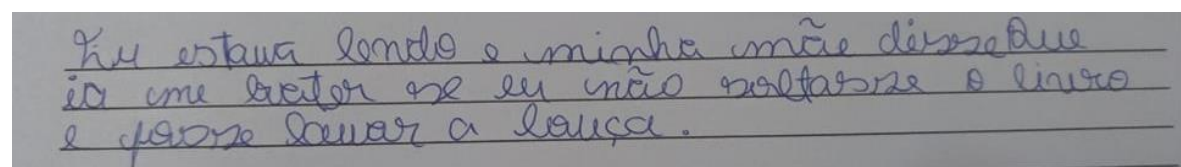
Eu já li todo, não consegui parar de ler

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 4:


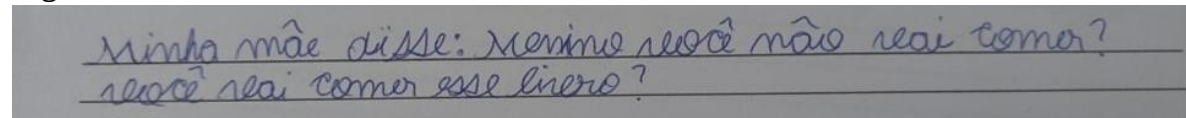
A menina queria ser menino para saltar pipa.

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 5:


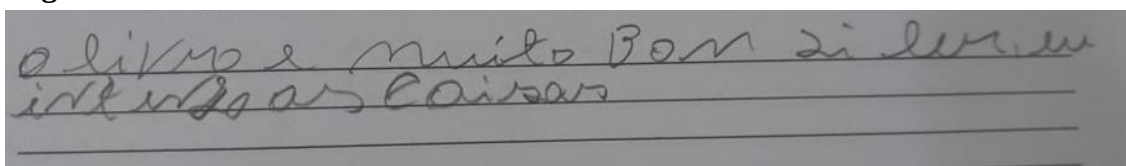
Eu estava lendo e minha mãe disse que ia me bater se eu não voltasse o livro e fosse lavar a louça.

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 6:


Minha mãe disse: Menino não pode comer? não pode comer esse livro?

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 7:


o livro é muito bom de ler eu gosto de ler

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 8:

Eu quero ler todo de um vez, mais temo que ajudar minha mãe nas coisas de casa -

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 9:

RELATOS DAS PRIMEIRAS IM...
Ios gostei da História, tem um galo bem de brisa

Fonte: Pesquisadora (2019)

Figura 10:

RELATOS DAS PRIMEIRAS IM...
Quando eu lia minha irmã sempre dizia muito bem de ler, mas às vezes ficava com um pouco de preguiça de ler.

Fonte: Pesquisadora (2019)

De acordo com o registro dos relatos dos alunos nas notas de campo, percebíamos o interesse e o entusiasmo dos alunos durante as leituras, ou seja, os relatos descreviam o envolvimento dos alunos com a obra. Foi possível perceber também, que alguns alunos já conseguiam expressar opiniões sobre as interpretações que fizeram da obra, como no relato de A1 que o aluno fez a relação do fato da personagem querer crescer com o motivo real.

Trazendo essa reflexão para nossa prática docente, se faz necessário registrar quão gratificante é ver o entusiasmo dos nossos alunos ao ler, pois percebe-se que estão realizando a leitura com prazer.

4.1.1 Primeiro intervalo de leitura

Para acompanhar o processo de leitura é importante que, através da mediação, possamos compreender se os alunos estão conseguindo realizar uma leitura proficiente, ou seja, se estão compreendendo a leitura e construindo sentidos em relação a temática da obra. E para isso se faz necessário que busquemos algumas estratégias para auxiliar nossos alunos nessa tarefa. E como primeiro intervalo para que haja essa mediação, realizamos a leitura da crônica *A morcega*

de Walcyr Carrasco e através da socialização direcionamos alguns questionamentos para os alunos, com o objetivo de saber se os alunos, ao relacionar a crônica com a obra literária, iriam conseguir construir sentidos em relação a leitura.

Embasados pela unidade de análise: **levantar e checar hipóteses - confirmação, rejeição ou ratificação das expectativas criadas antes da leitura**. Buscamos investigar se os alunos ao levantar as hipóteses acerca do texto, iam confirmando, rejeitando ou ratificando as expectativas traçadas antes da leitura.

Dos 19 alunos que participaram da discussão sobre a leitura da crônica, 15 alunos conseguiram estabelecer uma relação com a obra, quando destacaram as semelhanças da personagem da obra *A bolsa Amarela* com a crônica *A morcega* de Walcyr no sentido das transformações pelas quais uma adolescente passa na busca da identidade, mostrando com isso que a maioria dos alunos conseguiram formar uma opinião sobre os textos. Os outros quatro alunos não conseguiram fazer nenhuma relação da obra com o gênero crônica. Podemos evidenciar esses dados no quadro abaixo:

Quadro 11: Categoria 3: **Leitura** (o contato do leitor com a obra)

UNIDADES DE ANÁLISE	A RELAÇÃO DA OBRA COM O GÊNERO CRÔNICA	APARIÇÃO
Levantar e checar hipóteses- confirmação, rejeição ou ratificação das expectativas criadas antes da leitura.	Semelhança na forma de pensar das personagens.	3
	Relação com a família.	4
	Adolescência.	5
	A imaginação das personagens.	3

Fonte: A pesquisadora (2019)

Esses dados demonstram que foi possível por parte dos alunos estabelecer uma relação da crônica com a obra. Feito isto, conseguem refletir mais um pouco sobre o enredo da história, se posicionando criticamente sobre alguns temas presentes na narrativa. E durante as discussões sobre essa relação foi possível também constatar se os alunos estavam compreendendo a leitura.

4.1.2 Segundo intervalo de leitura

Nesse momento exibimos o filme *Divertida Mente* com o intuito de mais uma vez investigar se os alunos estavam apresentando dificuldades em compreender a obra, já que é possível estabelecer uma relação da temática entre ambos. O filme relata a história da garota Riley de 11 anos que é envolvida por várias emoções para formar sua personalidade. E após a exibição do filme direcionamos alguns questionamentos para investigar se os alunos conseguiram ver alguma relação entre os gêneros.

Em relação à recepção do filme, consideramos que foi positiva, já que os alunos se mostraram envolvidos com trama. Participaram desse momento 16 alunos. E quando questionados se existia alguma relação do filme com a obra *A Bolsa Amarela*, 14 alunos disseram que há sim uma relação entre os gêneros e dois alunos responderam que não viram nenhuma relação. Os alunos que disseram haver uma relação entre os gêneros, relataram que é no sentido de os mesmos trazerem personagens que apresentam semelhanças. Destacaram que as duas personagens são parecidas e que ambas passam por transformações em busca de formar sua personalidade. Enfatizam também os aspectos lúdicos que há nos textos, a imaginação, fantasia, emoções e os pensamentos confusos das protagonistas.

Com isso, podemos confirmar que a maioria dos alunos conseguiram, através da compreensão dos textos, construir sentidos a partir das leituras e dessa forma possibilitou aos alunos momentos de reflexão sobre os temas tratados nos gêneros.

Após a leitura da obra, aplicamos através do Roteiro de leitura os índices indicadores para os relatos sobre a experiência de ler a obra que apresentamos a seguir:

QUADRO 12

ROTEIRO SOBRE A FASE DA LEITURA
1. Explique a experiência de ler a obra “A bolsa Amarela”.
2. Caracterize os momentos de leitura.
3. Relate se as leituras foram prazerosas ou não e justifique.
4. Mencione com qual (is) personagens da obra você se identificou e por quê.
5- Resuma as suas impressões sobre a obra.

Fonte: A pesquisadora (2019)

Dos 22 alunos que responderam ao 1º apontamento solicitado nesse Roteiro de leitura, registramos os seguintes números:

Quadro 13: Categoria 3: **Leitura** (o contato do leitor com a obra)

UNIDADES DE ANÁLISE	A EXPERIÊNCIA DE LER A OBRA	APARIÇÃO
Levantar e checar hipóteses - confirmação, rejeição ou retificação das expectativas criadas antes da leitura.	Gosto pela leitura. (Experiência prazerosa, interativa, interessante, engraçada, divertida, imaginação, fantasia e curiosidade).	21
	Não gostei.	1

Fonte: A pesquisadora (2019)

Diante dos registros, constatamos que a maioria dos alunos consideraram uma boa experiência a leitura da obra *A Bolsa Amarela*, pois a qualificaram como *prazerosa, interativa, interessante, engraçada, divertida*, etc. Assim, verificamos que a obra prendeu a atenção desses alunos pois relataram que não conseguiam parar de ler. Constatamos também que, a temática da obra fez alguns alunos refletirem sobre questões pessoais, mostrando com isso que é possível que a obra tenha despertado nos leitores uma criticidade em relação a alguns temas tratados na história.

Em relação a 2ª indicação de análise do Roteiro de leitura, os alunos responderam que iam realizando a leitura, aos poucos, com marcação de trechos importantes, anotações em outras folhas. Alguns relataram que leram em dois dias, outro em uma tarde, pois não conseguiram parar de ler. Ainda descrevendo os momentos de leitura, alguns alunos responderam que dividiam a leitura de acordo com os capítulos. E em relação ao ato de ler, relataram que leram sozinhos por meio de leituras silenciosas e em vários lugares da casa como quintal, quarto, sala, cozinha, etc.

No que se refere a 3ª indicação do Roteiro, registramos os seguintes números:

Quadro 14: Categoria 3: **Leitura** (o contato do leitor com a obra)

UNIDADES DE ANÁLISE	PRAZER LITERÁRIO	APARIÇÃO
Levantar e checar hipóteses- confirmação, rejeição ou ratificação das expectativas	Experiência prazerosa.	12
	Não se identificaram com nenhum personagem.	4

criadas antes da leitura.	Destaque para a personagem principal.	6
----------------------------------	---------------------------------------	---

Fonte: A pesquisadora (2019)

Dos 22 alunos que expressaram a opinião nesta fase da pesquisa, 12 alunos qualificaram a leitura da obra como um momento prazeroso, quatro deles não se identificaram com nenhum personagem e alguns justificaram que não tinham nada a ver com eles. Seis alunos relataram que se identificaram com a protagonista Raquel, dessa forma destaco um comentário que chamou atenção registrado nas notas de campo, pois a mesma diz o seguinte: *me identifiquei com Raquel, porque como ela, em algumas ocasiões, eu não sou compreendida como quero ser, seja pelos familiares ou amigos.* Assim, percebemos que a literatura tem o poder de levar o leitor a reflexão sobre suas vivências, como discutimos nos capítulos anteriores.

Outro comentário que comprova isso, é o seguinte: *Com Raquel, pois ela tinha uma personalidade forte e não liga para o que os outros dizem.* Dessa forma, nos remetemos a Lois (2010) quando diz que a arte literária possibilita ao leitor que penetre na pele do outro e se perceba em situações. Refletimos, a partir disso, que a leitura abre a possibilidade de o leitor compreender o mundo, expande seus conhecimentos e o faz desenvolver uma consciência crítica do meio social à qual pertence.

Em relação ao último ponto proposto no Roteiro de leitura dessa fase, registramos os seguintes números dos 22 alunos que participaram desse momento:

Quadro 15: Categoria 3: **Leitura** (o contato do leitor com a obra)

UNIDADES DE ANÁLISE	RELATO DAS IMPRESSÕES SOBRE A OBRA	APARIÇÃO
Levantar e checar hipóteses - confirmação, rejeição ou ratificação das expectativas criadas antes da leitura.	A obra é incrível, encantadora. Atribuíram termos como: curiosidade, imaginação, fantasia e ficção).	15
	Relatos sobre a questão familiar da protagonista.	5
	Aprendizado pessoal.	2

Fonte: A pesquisadora (2019)

Diante do que coletamos acima, em relação a unidade de análise: **levantar e checar hipóteses - confirmação, rejeição ou ratificação das expectativas criadas antes da leitura,**

percebemos que a maioria dos alunos se utilizaram de expressões que mostram terem entendido a mensagem da obra, com termos como “curiosidade”, “imaginação”, “fantasia”, “ficção”, destacando o aspecto lúdico da história.

Percebemos também, que os alunos fizeram menção as críticas sofridas pela personagem em relação a família, demonstrando com isso que entenderam que pelo fato da protagonista pensar diferente dos demais da família, sofria algumas críticas. Desse modo, evidenciamos que os alunos construíram um pensamento crítico em relação ao tema social tratado nesse contexto.

Durante as discussões, percebemos também que houve questionamentos em relação ao fato da menina querer crescer e deixar de ser criança, pois registramos depoimentos como “tudo tem seu tempo” e constatamos com isso que o aluno se posicionou criticamente em relação a esse conflito interno da personagem, demonstrando que estavam compreendendo o enredo da história e posicionando-se criticamente quanto a isso. Assim, é visível a contribuição da obra para a construção de um sujeito crítico e socialmente consciente, já que ao apresentar essa compreensão, os alunos conseguem interagir com o texto de forma crítica.

Dando continuidade aos questionamentos, percebemos que alguns deles demonstraram não terem entendido o final da obra, através da expressão citada por um determinado aluno quando disse que “o fim não tem nada a ver, é sem noção” vimos que o mesmo criou uma expectativa maior do que o respaldo que teve. Diante disso, foi possível confirmar as expectativas que tiveram em relação à obra e que foi evidenciada de forma negativa por esses alunos.

Ao relacionar a obra com sua vivência, percebemos que alguns alunos fizeram uma referência à importância da leitura para a nossa vida, ao fato de a leitura ter contribuído para o aprendizado pessoal, mostrando com isso que a mesma gerou uma reflexão sobre algo da sua realidade.

Dessa forma, evidenciamos que a maioria dos alunos pesquisados conseguiram atribuir sentidos ao ler a obra baseando-se nos conhecimentos que já possuem acerca de determinados assuntos. Com isso, foi possível relacionar as respostas coletadas nessa fase com as inferências construídas antes da leitura, confirmando as expectativas em relação a temática da obra por parte dos mesmos.

4.5 Fase da Interpretação: Produção final

Nesta fase, dividimos a turma em três grupos, sendo que um ficou responsável por apresentar a obra *A Bolsa Amarela* em quadrinhos, outro grupo se encarregou de fazer um

resumo sobre a obra e o terceiro grupo fazer uma encenação de momentos importantes da história.

No que se refere as histórias em quadrinhos, o grupo que ficou responsável era composto por seis integrantes. E dessa forma, ficaram encarregados de transformar a narrativa em quadrinhos. Antes de dar início as produções, consideramos importante trabalhar com os alunos o gênero histórias em quadrinhos², apresentando sua composição textual. Para este momento, utilizamos duas aulas. Mesmo sendo um gênero conhecido pelos alunos, acreditamos ser necessária a sistematização das características do gênero para subsidiar a produção dessa atividade.

Para esta fase, investigamos através **da construção de sentidos no texto - relacionar informações do texto e conhecimentos do cotidiano e apreciar criticamente o texto** e através da unidade de análise: **formação de leitor**, se os alunos conseguiram atribuir sentidos do que leram através das inferências, dos conhecimentos prévios, das informações sobre o contexto histórico e a vida/obra da autora, dos momentos de leitura da obra e das contribuições de outros gêneros nos intervalos de leitura, bem como se foi possível através da ampliação do horizonte de expectativa em relação a obra se posicionar criticamente em relação ao tema tratado no texto.

Nas histórias em quadrinhos, os alunos do grupo I registram através da linguagem verbal e não verbal o enredo da história e se detiveram a apresentar as partes importantes da obra, mostrando que conseguiram construir as ideias que priorizavam na história.

Em relação aos relatos sobre obra feitos pelo grupo I composto por seis integrantes, percebemos que os alunos conseguiram destacar alguns pontos importantes na obra como percebemos nos excertos abaixo:

² O texto base para os exercícios sobre os elementos do gênero HQ estão neste link: <http://solucaopedagogica.blogspot.com/2012/01/2-aula-da-disciplina-generos-textuais.html>

Excerto 1:

A BOLSA AMARELA

A obra conta a história de uma garota chamada Raquel, que tem a vontade de ser grande, de se tornar escritora e de nascer menino. Mas sua família não lhe dá atenção. Por conta que Raquel é criança, sua família lhe trata diferente e acha que criança não tem vontades. Raquel junta o mundo real com o seu mundo de imaginação e, cheio de amigos secretos. Raquel ganha uma bolsa amarela. Dentro desta bolsa ela coloca as suas vontades, alguns retratos, uns desenhos que ela tinha feito, o alfinete de fralda, alguns nomes, o Afonso, a guarda-chuva, e algumas coisas que ela andava pensando. Juntos, Raquel e seus amigos imaginários vivem uma grande aventura cheia de perigos e fantasia.

Excerto 2 :

A BOLSA AMARELA

A bolsa Amarela é uma história de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três vontades que ela esconde numa bolsa amarela, a vontade de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação por si mesma uma ameaça a estrutura familiar tradicional que não tem uma criança sensível e imaginativa. Nos conta o seu dia a dia juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação e povoado de amigos secretos e fantasias.

Nestes relatos, percebemos o lado lúdico bem presente na interpretação desses alunos, é visível também o destaque que os mesmos dão a questão emocional da personagem e há também nos relatos uma referência ao tradicionalismo da família. Evidenciamos, portanto, que os alunos fazem menção a confusão emocional que a personagem vive e a estrutura familiar a qual ela faz parte, apresentando suposições de que a família estaria reprimindo a menina. Apresentamos a seguir um outro relato:

Excerto 3:

Relato: A bolsa Amarela

A história fala de uma menina cheia de sonhos e vontades, três vontades: ser grande, ser menino e escritora. Ser grande para ser respeitada, ser menino porque garoto pode tudo e meninas não e ser escritora porque ela tem muita imaginação.

A obra se trata também de fantasia, muita imaginação e diversão. Com essa imaginação ela criou vários personagens, o Afonso, a guarda-chuva, o André, o Terrível, a Lorelai, o fecho e o alfinete. Em uma bolsa amarela ela guardava todas as suas vontades, “que não são vontades magras, pequenininhas e nem pequenininho”, são vontades gordas e que pesam muito. Mas ela só tinha que esconder suas vontades por causa de sua família que não respeitavam o seu espaço.

Essa obra foi escrita pela autora Lygia Bojunga Nunes, no ano de 1976, uma história cheia de aventuras e imaginação.

Neste relato, percebemos mais uma vez uma referência a estrutura familiar autoritária, a qual não respeitava as vontades da personagem. Notamos com isso, que o aluno conseguiu através desse recorte enfatizar o lado lúdico da obra e uma das mensagens sociais presentes na obra.

Excerto 4:

RELATO DA OBRA

A obra fala de uma menina cheia de sonhos e vontades. Uma menina que tinha muita imaginação, cada dia que se passava as suas vontades aumentavam mais e mais, porém, ela sabia que as coisas não eram tão fáceis.

Com a sua bela imaginação, ela criou vários personagens, que também eram amigos. Criou o André, o galo Afonso, a guarda-chuva, o alfinete, mas o melhor amigo dela era o galo Afonso, ele foi o seu segundo personagem, porque o primeiro foi o André, ele era a “pessoa” com quem ela se abria e desabafava. Com o passar do tempo ela criou vários personagens e muitas coisas aconteceram. Ela encontrou uma “segunda família” que eram as pessoas da casa de conserto. Bom... lá ela se sentiu muito acolhida, com o passar do tempo as suas vontades foram diminuindo e seus personagens foram tomando os seus rumos.

Todos esses personagens ela guardava dentro de uma bolsa amarela que ganhou da sua tia Brunilda. E como eu já falei, essa bolsa foi se esvaziando com o passar do tempo. Pois suas vontades diminuía cada dia mais. No final da obra os personagens foram embora. E a Raquel estava bem mais leve, em relação a seus

Excerto 5:

RELATO DA OBRA

Essa obra fala sobre uma menina chamada Raquel, que tem três grandes vontades, ela esconde em uma bolsa amarela, a de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora. Essa menina imaginativa nos conta o seu dia-a-dia. Raquel junto o mundo real com o mundo criado por a sua imaginação, cheio de amigos e fantasia. Raquel é a caçula entre quatro irmãos, por mais que seja uma criança com uma personalidade forte. Depois disso começa a viver aventuras ao lado de seus amigos Afonso, a guarda-chuva, o Terrível, o linha forte, Alfinete. Essa obra foi escrita pela autora Lygia Bojunga Nunes e publicada em 1976.

Excerto 6:

RELATO DA OBRA: A BOLSA AMARELA

A bolsa Amarela conta a história sobre uma menina que se chama Raquel que tem muita imaginação e vontades de ser garoto, grande e escritora. Nessa bolsa amarela ela guardou seu segredo, um alfinete, seu galo, sua imaginação e suas vontades. Os seus personagens André, Afonso, Lorelai, o galo, a guarda-chuva, etc.

Ela queria achar um lugar para esconder as suas vontades. Os seus irmãos chatos viviam descobrindo suas coisas, ela quando começava a ler, eles achavam super chato. Ela se sentia super triste, ela se achava sozinha.

Em relação a unidade de análise: **formação de leitor**. Percebemos que mesmo que não tenha sido de forma integral, os integrantes desse grupo demonstraram que conseguiram, em sua maioria, atribuir sentidos ao texto lido. Percebemos essas inferências no momento em que os alunos se reportam as mensagens contidas na obra, os conflitos vivenciados pela personagem e em relação ao fato de os mesmos relacionarem alguns aspectos da obra com a sua vivência.

Evidencia-se também nos relatos dos alunos que em alguns momentos emitem opiniões sobre as mensagens da obra e que se posicionam criticamente como vemos nas expressões seguintes: “as coisas não eram tão fáceis”, “com quem ela se abria e desabafava”, “ela se achava sozinha”, “não respeitavam seu espaço”. Desse modo, fica subentendido que os alunos que se encarregaram do gênero resumo, apresentaram um olhar crítico em relação a esses elementos

presentes na obra.

Diante desses resultados, é incontestável o poder que a leitura exerce em nossas vidas. Pois através da mesma é que conhecemos lugares, vivenciamos histórias, assumimos diversas identidades, etc. Portanto, nós educadores temos um papel muito importante nesse contexto, já que podemos instigar essa prática e com isso influenciar na formação dos nossos alunos.

Diante desses resultados, encerramos nossa intervenção e avaliação com o sentimento de dever cumprido, certos de que contribuímos para que nossos alunos reflitam sobre o encantamento da leitura, bem como que compreendam que é através do ato de ler que viverão em um processo contínuo de transformação tanto no aspecto pessoal, quanto social.

Para ratificar o poder da leitura, encerramos nossas discussões amparadas nas palavras de Villardi (1999, p. 4) “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura [...]”. Pautando-se, nestas reflexões, confirmamos a importância de trabalharmos em sala de aula com práticas de leitura que promovam o letramento literário.

No capítulo seguinte, traremos nossas considerações finais sobre a execução da nossa intervenção, as conclusões acerca dos resultados, bem como que contribuições nossa pesquisa representa para a vasta discussão sobre como despertar o gosto literário em sala de aula.

CONCLUSÃO

Durante a execução desta pesquisa, pode-se perceber o quanto é necessário ainda refletirmos sobre as práticas de leitura em sala de aula, e diante de todas as mudanças sociais apresentadas pela contemporaneidade, é necessário que se tenha um novo olhar para as práticas de letramento em sala de aula. Nessa perspectiva, o letramento literário se apresenta como um instrumento de suma importância para se trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que os professores devem trabalhar a leitura conforme cita Antônio Cândido, priorizando a humanização da literatura, no sentido de privilegiar as práticas sociais as quais os alunos estão inseridos.

A leitura e a escrita devem ser tratadas no âmbito educacional como habilidades primordiais para a formação do indivíduo, e para isso é pertinente que os professores desenvolvam trabalhos que priorizem essa formação. No ensino fundamental I, os alunos são apresentados a leitura através das histórias contadas pelos professores e às vezes ouvidas também no ambiente familiar. Todavia essa habilidade nem sempre é estimulada durante as fases estudantis que se seguem ao longo da vida dos nossos alunos, ou seja, no ensino fundamental II, geralmente essas atividades de leitura são deixadas de lado, não há uma disciplina voltada somente para a disciplina de Literatura, o que há é um esfacelamento nas aulas de Língua Portuguesa com atividades que ora priorizam os conteúdos do currículo escolar ora a leitura de fragmentos de textos literários que os manuais didáticos trazem.

Discussões à parte, é visível a responsabilidade que a escola/educador tem nesse processo. Assim, é pertinente que as escolas estejam preparadas para formar leitores proficientes, despertar ou estimular o gosto pela leitura. E para isso, é necessário que essa mediação seja feita através de estratégias que privilegiem os momentos literários nas aulas de leitura, de modo que possibilitem ao aluno se tornarem leitores ativos e críticos e que consigam alcançar a compreensão e, principalmente, o gosto pela leitura. Nesse pensamento é que desenvolvemos a sequência didática embasada na SB de Cosson (2014) na qual realizamos todas as etapas da sequência com o objetivo de compreender se a “sequência básica” de Cosson (2014) utilizada a partir da obra *“A Bolsa Amarela”* de Lygia Bojunga, poderia contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando as práticas do letramento literário em sala de aula.

Depois de muitas reflexões e discussões em sala de aula, em planejamento pedagógico podemos afirmar que o ponto de partida para incentivar o gosto pela leitura é sem dúvida o texto literário, na medida em que, é a literatura, através desses textos, que introduz o sujeito no

mundo encantador da palavra. Pois como bem cita Cândido (2011, p. 177) “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção”. Por isso cabe a escola a função de grande propagadora da leitura. Entretanto, não é o que vemos nas instituições escolares, já que falta condições de trabalho, acervo disponível aos alunos e muitas vezes profissionais preparados para incentivar o gosto literário em sala de aula. É necessário, portanto, que se reconheça essa falha e que a gestão escolar e educadores busquem fundamentar sua prática em estratégias de leitura visando formar leitores aptos a interagir no meio social de forma proficiente. Para isso, se faz necessário também, inserir a família nessa discussão, afim de ratificar a importância da Literatura e só assim, unindo família-escola-estado poder despertar no aluno o constituir-se leitor.

Diante disso é percebemos a relevância deste trabalho, já que através dessa sequência didática foi possível oportunizar aos alunos atividades que contemplaram as práticas de letramento literário e partindo dos resultados constatamos que, a sequência básica de Cosson (2014) contribuiu para que a maioria dos alunos despertassem interesse em ler. Em resposta ao nosso objetivo geral: **“compreender se a SB de Cosson (2014) utilizada a partir da obra *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga, pode contribuir para uma boa recepção literária e a compreensão leitora visando às práticas do letramento literário em sala de aula”**, entendemos que a pesquisa respondeu a esta questão, já que durante a realização das oficinas foi possível perceber o envolvimento dos alunos com as atividades, o respaldo positivo em cada etapa, os questionamentos, as opiniões sobre a temática da obra, enfim, foi possível acompanhar o processo e constatar que o trato com o texto literário não ficou condicionado apenas a decodificação mas que contemplou principalmente o aspecto social da leitura.

No que se refere ao primeiro objetivo específico: *investigar se as atividades realizadas com a obra literária *A Bolsa Amarela* de Lygia Bojunga podem se apresentar como uma proposta de mediação para incentivar o gosto e uma compreensão leitora*, percebemos que ao passo que íamos executando cada etapa dessa SB, percebíamos a empolgação dos alunos e o interesse em ler por prazer, confirmando a ideia de que esta sequência se apresenta como uma estratégia eficaz para incentivar o gosto literário.

Nos reportando ao segundo objetivo específico: *verificar a recepção dos alunos em relação à obra literária em cada etapa da SB*, percebemos que a maioria dos alunos tiveram uma boa recepção em relação à obra, pois demonstravam o entusiasmo, a curiosidade e o envolvimento com o enredo da história. Assim, podemos confirmar que a SB também

contribuiu para essa recepção positiva por parte dos alunos.

Em relação ao terceiro objetivo específico: *identificar se a SB contribuiu para promover o letramento literário*, constatamos que a SB também se apresenta como uma boa estratégia para promover o gosto literário e como incentivo para que a maioria dos alunos possam expor suas opiniões sobre o texto literário conseguindo realizar uma leitura proficiente.

Diante dos resultados alcançados, é relevante mencionar a contribuição desta pesquisa para a nossa formação, haja visto que, ao refletirmos sobre inúmeras teorias de autores que fundamentam nossa prática é possível rever nossas concepções de ensino. Este trabalho serviu de motivação para estarmos constantemente estudando e aprofundando nossos conhecimentos acerca dos novos conceitos destinados para um melhor ensino e para subsidiar outras pesquisas. Ainda nesse pensamento, esta pesquisa se apresenta como um meio de aprimoramento das nossas habilidades em sala de aula e como documento de referência para outros profissionais da área.

E em relação às contribuições para a área de ensino da disciplina de Língua portuguesa, é pertinente mencionar que as novas teorias, sobretudo, a do letramento literário representa para o ensino de leitura uma metodologia que pode contribuir para que os alunos se apropriem da linguagem por meio das práticas sociais, haja visto que, o ensino de leitura ainda se limita, na maioria das vezes, a um ensino descontextualizado. Acreditamos que, a teoria do letramento literário em sala de aula vai oportunizar práticas nas quais o ensino de literatura seja conduzido dentro de condições reais elevando o nível de aprendizagem nas escolas visando despertar o gosto literário. E como docentes de Língua portuguesa, esperamos refletir nossa prática constantemente visando formar cidadãos críticos capazes de ler, interpretar e fazer-se compreendido através da leitura.

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. C. **Letramento literário: aprendendo a compreender os textos literários com o auxílio das estratégias metacognitivas**. Pau dos Ferros, 2015.148f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/defesas2015/arquivos/3539jucila%C2%A9a_campos_a_lves.pdf
- ANTUNES, I. Refletindo sobre a prática da aula de Português. In: **Aula de Português– encontro & interação.**– 4aed.– São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 19-37
- BARBOSA, B. T. **Letramento Literário: sobre a formação escolar do leitor jovem**. Educação em Foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167, mar/ago. 2011. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:L79FD9nr0eQJ:www.ufjf.br/revistae_dufoco/files/2012/08/Texto-06.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d
Acesso em: 04/2019
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDINI, M. da G. & AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor, alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1988.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Ministério da Educação. Brasília, 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997-1998.
- CANDIDO, A. **Escritos Diversos**. Minas Gerais: Duas Cidades, 2011
- COLOMER, T.. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, R.. **Letramento literário: teoria e prática** – São Paulo: Contexto, 2014.
- COSSON, R.. **Círculos de leitura e letramento literário** - São Paulo: Contexto, 2014.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.;

REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.) **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-97 (Estratégias de ensino)

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DIAS, M. S. O. **Os textos literários em sala de aula: formação de leitores a partir dos círculos de leitura**. Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia. Pau dos Ferros. p. 140, 2015. http://www.uern.br/controladepaginas/defesas2015/arquivos/3539jucila%C2%A9a_campos_a_lves.pdf

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro/Instituto Pró-Livro, 2016, 296 p.

FARIAS, D. A., **Proposta literária e estética da recepção: da paraliteratura aos cânones**. Revista Eixo, Brasília, v. 8, n. 3, p. 216-226, jul/dez. 2018. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/532> Acesso em : 04/2019

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam/Paulo Freire- São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Â.B. (2005). **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC.

KLEIMAN, Â. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: SP. Pontes. 2002.

LAJOLO, M. ZILBERMAN. R. **A Formação da leitura no Brasil**. São Paulo. Ática. 2011.
LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARTINS, M. **O que é a leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1988

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NUNES, L. B. **A bolsa amarela**. 35. ed. **Rio de Janeiro**: Casa Lygia Bojunga, 2011. 140 p.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis RJ, Ed. Vozes, 2007.

OLIVEIRA. M. K. V. **Proposta de letramento literário para o 9º ano do ensino**

fundamental: sequência didática com o gênero romance. Cajazeiras, 2016, 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras –PROFLETRAS) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE- PB. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/224/1/MARIA%20KYONARA>

[%20VIEIRA%20DE%20OLIVEIRA%20%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROFLETRAS%202016..pdf](http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/bitstream/riufcg/224/1/MARIA%20KYONARA%20VIEIRA%20DE%20OLIVEIRA%20%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20PROFLETRAS%202016..pdf)

PAULINO, G; COSSON, R. **Letramento Literário:** para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79

PAVIANI, N. M^a S.; FONTANA, N. M^a. **Oficinas pedagógicas:** relato de uma experiência. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>. Acessado em: 07 set. 2018 às 15:58.

PINHEIRO, M. P. **Letramento literário na escola:** um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores” Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2006. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-83LR5X/2000000110.pdf?sequence=1>

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial. 2009.

SALES, A.K. de. **A formação de leitores a partir dos círculos de leitura e com o auxílio da oralidade:** uma abordagem sociointeracionista. Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia. Pau dos Ferros- RN. 2015 http://www.uern.br/controledepaginas/defesas2015/arquivos/3539aila_kelma_sales.pdf

SAMPAIO, M. L. P. **Experiência de leitura com o gênero literário conto em sala de aula:** o planejamento pedagógico como referência de análise - ISSN 0100-0888. Revista de Letras (Curitiba. 1996) , v. 12, p. 1-10, 2010.

SAMPAIO, M. L. P. **A função mediadora do planejamento na sala de leitura de textos literários.** 2005. 292 f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo. Cortêz. 2007.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, R. J.; COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. São José do Rio Preto: Objetos educacionais do acervo digital da Unesp: 2011. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf. Acesso em: 07/04/2019.

SILVA, C. **A sequência básica em prol do letramento literário em sala de aula via webqda**. Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Campus Avançado Maria Elisa de Albuquerque Maia. Pau dos Ferros. p. 108, 2016. Disponível em http://www.uern.br/controledepaginas/defesas2015/arquivos/3539jucila%C2%A9a_campos_alves.pdf

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: . <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/882/479>. Acesso em: 04/2019

SCHMIDT, M. L. S. **Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas**. Psicologia USP, v. 17, n. 2. São Paulo, 2006. Pdf

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TORRES, M. G. P; SAMPAIO, M. L. P. **No caminho da leitura ou com a leitura em seu caminho**. Pau dos Ferros, v. 02, n. 02, p. 169 – 189, set./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/viewFile/882/479> Acesso em : 04/2019

VILLARDI, R. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva-Porto Alegre: Penso, 2016.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ANEXOS

ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE

Página 1 de 4



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
R. 405, Km 153, Bairro Acadêmico, CEP 59800-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2660-Fax 3351 3909/E-mail: profletras.pf@uern.br / Site: propeg.uern.br/profletras



PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos seu filho (a) a participar da Pesquisa **“Práticas de letramento literário: uma proposta a partir da obra a Bolsa Amarela, em uma turma do 8º ano de ensino fundamental II”**, sob a responsabilidade da pesquisadora *Maria Francisledna da Silva*, a qual pretende estudar os resultados da aplicação de uma proposta de sequência básica para a prática de letramento literário dos alunos do 8º ano “U”, bem como a formação destes enquanto sujeito leitor.

A participação do seu filho(a) é voluntária e se dará por meio de encontros em grupos e individuais, caso haja necessidade. Inicialmente explicaremos os fins e meios da pesquisa aos referidos participantes, em seguida, teremos encontros em grupo com eles, com o objetivo de aplicar a sequência básica de letramento literário, momentos de observação na sala de aula e questionários com os referidos alunos.

Não haverá riscos decorrentes de participação por parte de nenhum sujeito inserido na pesquisa, uma vez que os recursos materiais utilizados para a pesquisa serão os de uso diário dos alunos. Se depois de consentir a de seu filho(a) Vossa Senhoria poderá desistir de continuar participando, tendo o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a nenhum dos sujeitos. A Vossa Senhoria não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, a identidade será divulgada através de fotos que irão expor situações em grupo e individual do seu filho(a), bem como as produções de suas referidas respostas aos questionários aplicados em sala de aula. Para qualquer outra informação a Vossa Senhoria poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av.: 27 de novembro, nº 75/Umarizal/RN, pelos celulares (84) 99685-7693, ou poderá entrar em contato com o PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras. CAMEAM/UERN- PAU DOS FERROS.

Consentimento Pós-Informação:

Nós, pais dos alunos do 8º ano U da Escola Municipal Tancredo Neves UMARIZAL/RN, fomos informados (as) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração de meu filho (a) e entendemos a explicação. Por isso, eu concordo que meu filho(a) participe do projeto, sabendo que não vamos ganhar nada e que poderá sair quando quiser.

Maria Francledna da Silva Data: ____/____/____
Maria Francledna da Silva
Pesquisadora responsável

Chapter 10: Cellular Energy Storage Systems

1. Name the two main types of cellular energy storage systems.

2. Name the two main types of cellular energy storage systems.

3. Name the two main types of cellular energy storage systems.

1. Elaborar un plan de trabajo
2. Elaborar un plan de trabajo
3. Elaborar un plan de trabajo
4. Elaborar un plan de trabajo
5. Elaborar un plan de trabajo
6. Elaborar un plan de trabajo
7. Elaborar un plan de trabajo
8. Elaborar un plan de trabajo
9. Elaborar un plan de trabajo
10. Elaborar un plan de trabajo
11. Elaborar un plan de trabajo
12. Elaborar un plan de trabajo
13. Elaborar un plan de trabajo
14. Elaborar un plan de trabajo
15. Elaborar un plan de trabajo
16. Elaborar un plan de trabajo
17. Elaborar un plan de trabajo
18. Elaborar un plan de trabajo
19. Elaborar un plan de trabajo
20. Elaborar un plan de trabajo

Responde: América Equinot de América

17. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

18. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

19. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

20. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

21. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

22. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

23. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

24. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

25. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

26. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

27. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América

28. Pregunta: ¿Qué es el mapa de América?
Responde: Mapa de América



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 Anzônia, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail: profletras.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/profletras



ANEXO 2

Escola Municipal Tancredo Neves

Turma: 8º ano “U” Turno:

Matutino

FASE DIAGNÓSTICA

ROTEIRO SOBRE ASPECTOS DA LEITURA

- 1 Informe se você gosta de ler. Se sim e não justifique o porquê
- 2 Você acha o ato de ler uma tarefa fácil ou difícil ? Explique o porquê
- 3 Em relação a leitura, indique se você apresenta alguma dificuldade para compreender os textos. Se sim, informe quais.
- 4 Explique se você faz leituras com frequência ou só quando é solicitado nas atividades escolares? Explique essas práticas.
- 5 Que tipo de leitura você prefere realizar? Indique pelo menos três livros lidos e como foi a experiência de ler.
- 6 Você considera a leitura um momento prazeroso ou só ler por obrigação? Comente.



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 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



ANEXO 3

ROTEIRO DE LEITURA

Escola Municipal Tancredo Neves

Turma: 8º Ano “U”

Turno: Matutino

FASE DA MOTIVAÇÃO

- 1 Relate que sensações despertou em você as discussões sobre a temática da obra e por quê.
- 2 Mencione as atividades dessa etapa despertaram em você o interesse em conhecer a obra Informe se a letra da música deu alguma pista sobre qual será o tema tratado na obra
- 3
- 4 Infira do que se trata as imagens



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, Barro Antona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail: profletras.pferros@gmail.com/ Site: propeg.uern.br/profletras



ROTEIRO DE LEITURA - ANEXO 4

**Escola Municipal Tancredo
Neves Turma: 8º ano “U” Turno:
Matutino**

FASE DA INTRODUÇÃO

1. Disserte sobre a época em que a autora escreveu a obra escolhida?
2. Que informações você considera como contribuição para fazer uma boa leitura da obra?



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 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



ANEXO 5

Escola Municipal Tancredo Neves

Turma: 8º ano “U”

Turno: Matutino

FASE DA LEITURA

1. Explique a experiência de ler a obra “A bolsa Amarela”
2. Caracterize os momentos de leitura
3. Relate se as leituras foram prazerosas ou não e justifique
4. Mencione com qual(is) personagens da obra você se identificou e por quê?
5. Resuma o que você conseguiu entender da obra.



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pro-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 Anzona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



ANEXO 6
Escola Municipal Tancredo Neves
Turma: 8º ano “U” Turno:
Matutino

ROTEIRO DE LEITURA - FASE DA INTERPRETAÇÃO

1. Informe se você gostou de ler o livro. Justifique seu SIM ou NÃO
2. Explique o que chamou mais a sua atenção na obra ,
3. Que reflexão você fez da sua vivência em relação a temática discutida na obra.
4. Evidencie que aspectos sociais são tratados na obra que você leu