

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
DYENE MÉRCIA LIMA ELEUTÉRIO

***JORNAL: DA LEITURA PARA A ESCRITA DE UM GÊNERO***

MONTES CLAROS – MG

Agosto – 2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS  
DYENE MÉRCIA LIMA ELEUTÉRIO

***JORNAL: DA LEITURA PARA A ESCRITA DE UM GÊNERO***

MONTES CLAROS – MG

Agosto – 2015

Eleutério, Dyene Mércia Lima.

E37j           Jornal [manuscrito] : da leitura para a escrita de um gênero / Dyene Mércia Lima  
Eleutério. – Montes Claros, 2015.

158 f. : il.

Bibliografia: f. 119-130.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros -  
Unimontes, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras/  
Profletras, 2015.

Orientadora: Profa. Dra. Ilca Vieira de Oliveira.

1. Intervenção pedagógica. 2. Leitura literária. 3. Resenha. 4. Jornal escolar. I.  
Oliveira, Ilca Vieira de. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV.  
Título: Da leitura para a escrita de um gênero.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



DYENE MÉRCIA LIMA ELEUTÉRIO

*Jornal: da leitura para a escrita de um gênero*

Dissertação aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:

*Ilca Vieira de Oliveira*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ilca Vieira de Oliveira – Orientadora (Unimontes)

*Marli Silva Fróes*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Silva Fróes (IFNMG)

*Carla Roselma Athayde Moraes*

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Roselma de Athayde Moraes (Unimontes)

Montes Claros, 13 de agosto de 2015.

*Dedico este trabalho a Deus  
que em sua infinita sabedoria separa o tempo oportuno para todas as coisas,  
ainda que, em nossa ignorância, protestemos contra seus desígnios.  
Sua resposta silenciosa mostra-nos que basta entender que  
Ele conhece o princípio e o fim de todas as coisas.  
Foi Ele que, sabiamente, concedeu a graça de, no tempo oportuno,  
permitir-me ingressar no mestrado, que ora concluo.*

*A minha família, pelo apoio incondicional e incentivo nos momentos de desânimo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, a minha orientadora, Professora Dr<sup>a</sup> Ilca Vieira de Oliveira, pela humanidade e paciência com a imaturidade acadêmica de quem esteve anos distante da universidade.

Às professoras Dra. Carla Roselma Athayde Moraes e a Dr<sup>a</sup> Marli Fróes, pelas importantes sugestões apresentadas durante a qualificação.

Aos alunos que contribuíram participando da pesquisa.

Aos diretores do Centro Cultural e da Biblioteca Pública Municipal de Montes Claros pela solicitude em atender-me e pela clareza das informações.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo apoio.

Aos muitos amigos que me apoiaram e com os quais, às vezes, não pude ser solidária, em especial:

Raimunda Geralda Rocha Martins, pelo incentivo e tolerância;

Waneuza Soares Eulálio, pelas leituras e pela inestimável colaboração;

Hércules Antônio Andrade Lira, pelo suporte técnico;

Luciana Cardoso, minha parceira de estudos, pela oportunidade de produzir trabalhos na condição de coautora;

Aos meus pais e irmãos, pelas orações e colaboração;

A Ivan Fonseca de Oliveira Júnior e a Danielle Athayde Jardim, por cuidarem de meus filhos, Camila e Caio, em tantos momentos que precisaram de mim, e não pude estar presente;

Aos meus filhos: Camila, pelo exemplo de perseverança, pelo carinho e amizade, meu pedido de perdão por não poder participar ativamente de um dos momentos mais especiais de sua vida; Caio, junto com meu pedido de perdão por eu ter que olhar tanto para a tela do computador, quando você queria conversar; e a Carlos Henrique, pelo silêncio, mesmo quando queria reclamar;

Ao meu neto Benjamim, pela cumplicidade, sempre pedindo “silêncio, vovó está estudando!”;

Ao meu esposo, Toninho, por ficar por perto, mesmo sabendo que eu não teria muito tempo para compartilhar. Também peço perdão a ele por tantas vezes não poder atender a seu convite para assistir ao pôr do sol.

## RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa uma proposta de intervenção pedagógica realizada em uma escola pública brasileira, no município de Montes Claros – MG, com alunos de idade entre 14 e 15 anos, do 9º ano do ensino fundamental. A partir da constatação de que a leitura literária se restringe ao ambiente escolar e de que ela não desperta o interesse do aluno, buscamos estratégia para sensibilizar os alunos para esse problema e propusemos, em parceria com eles, a encontrar soluções para resolvê-lo. Surgiu, então, a ideia de criar um jornal escolar de resenhas para que os alunos pudessem socializar suas leituras e incentivar outros colegas a lerem. A produção do jornal, aqui descrita, teve a publicação de textos dos alunos sobre o livro, *Senhora*, de José de Alencar. O projeto prevê nova publicação com as leituras que eles realizarem durante o ano letivo de 2015. Observamos que os alunos que não gostavam de ler e que, em sua maioria, sempre interrompiam, antes do final, a leitura dos livros literários proposta pela escola conseguiram realizar a leitura do livro, motivados pelo trabalho coletivo que foi realizado e pela finalidade social pactuada desde o início: incentivar a leitura literária e oferecer informações que auxiliassem os colegas, orientando-os em suas escolhas de livros para ler. Esta pesquisa enquadra-se no âmbito da Linguística Aplicada, na medida em que trabalha com a prática do letramento em sala de aula, um dos objetos de estudo da disciplina, e que se fundamenta em uma concepção de linguagem como prática social. Os resultados apontam para a importância de buscar estratégias para planejar atividades que proporcionem ao aluno oportunidade de fazer leituras literárias, visando aguçar o gosto pela leitura e caminhar em direção à formação do leitor.

**Palavras-chave:** intervenção, leitura literária, resenha, jornal escolar.

## **ABSTRACT**

This research describes and analyzes a proposed educational intervention carried out in a Brazilian public school in the city of Montes Claros -MG, with students aged 14 and 15, the ninth year of elementary school. From the realization that literary reading is restricted to the school environment and that it does not arouse the student's interest, we seek strategy to sensitize students to this problem and we set out, in partnership with students, to find solutions to solve it. Then came the idea of creating a scholar newspaper reviews so that students could socialize their reading and encourage other colleagues to read. The production of the newspaper described here had the publication of texts of the students about the book, *Lady of José de Alencar*. The project includes new publication with the readings they perform during the school year 2015. We observed that the students who did not like to read and, mostly, always interrupted before the end, the reading of literary books proposed by the school managed to perform the reading of the book, motivated by the collective work that has been done and the social purpose agreed from the beginning: to encourage literary reading and provide information that could help colleagues, guiding them in their choices of books to read. This research falls within the scope of Applied Linguistics, in that it works with the practice of literacy in the classroom, one of the discipline study objects, which is based on a conception of language as a social practice. The results point to the importance of seeking strategies to plan activities that provide students with opportunity to literary readings, aiming to sharpen the taste for reading and walking towards the player's training.

**Key words:** intervention, literary reading, review, scholar newspaper.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### **Gráficos**

Gráfico 1.....	90
Gráfico 2.....	91
Gráfico 3.....	92
Gráfico 4.....	93
Gráfico 5.....	94
Gráfico 6.....	94

### **Quadros**

Quadro 1.....	97
Quadro 2 .....	98

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Educação fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Dominginhos Pereira, na Prova Brasil – 2013.....	31
Tabela 2: Comparação dos índices dos resultados gerais dos alunos do 9º ano, da Escola Municipal Dominginhos Pereira, na Prova Brasil, de 2005 a 2013.....	32
Tabela 3: Evolução das notas da prova Brasil: anos finais – 9ºs anos.....	33
Tabela 4: Resultado do SIMAVE, português, 2013 – 9º ano.....	33

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado  
CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância  
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança  
CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PIP – Projeto de Intervenção Pedagógica  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico  
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	18
1.1 Projeto de intervenção: leitura	18
1.2 O projeto de intervenção pedagógica	22
1.2.1 Delimitação do problema	22
1.2.2 Objetivos	24
1.2.3 <i>Corpus</i>	24
1.2.4 Metodologia	26
1.3 A escola em que se realizou o projeto	29
1.3.1 Proficiência em leitura dos alunos da Escola Municipal Dominginhos Pereira	31
1.3.2 A leitura literária e a participação em atividades culturais na Escola Dominginhos Pereira	37
1.3.3 Os alunos que participaram do projeto de intervenção	43
2 A LEITURA NA ESCOLA	47
2.1 Ensino de leitura: uma perspectiva histórica	48
2.2 Alfabetização e letramento	54
2.3 Letramento literário e ensino	58
2.4 A leitura de livro literário na escola	63
2.5 Romantismo no Brasil	66
2.6 José de Alencar	69
2.7 O romance <i>Senhora</i>	72
2.8 O jornal como instrumento pedagógico	76
2.9 O ensino de gêneros e o gênero resenha	78

2.9.1 O ensino de gêneros	78
2.9.2 O gênero resenha	80
2.9.3 O gênero e sua relação com o suporte	83
3 LEITURA DO LIVRO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SOCIALIZAÇÃO DA LEITURA	87
3.1 Alunos refletindo sobre sua identidade de leitor	87
3.2 Momentos de leitura e preparação para a socialização da leitura	97
3.3 Leitura do livro literário <i>Senhora</i>	99
BIBLIOGRAFIA	119
APÊNDICE A - Enquete realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dominginhos Pereira	131
APÊNDICE B - Quadro com os responsáveis pela produção do jornal	132
APÊNDICE C - Tabela distribuída para os alunos organizarem conhecimentos sobre a resenha lida	133
APÊNDICE D - Modelo de quadro utilizado para anotar conclusões sobre o gênero resenha	134
ANEXO A - Texto lido como estratégia para delimitar o problema	135
ANEXO B - Resenha utilizada em sala de aula	139
ANEXO C - Texto lido no estudo sobre organizadores textuais	141
ANEXO D - Trecho de texto lido para identificar as vozes presentes na resenha	143
ANEXO E - Texto produzido por alunos e utilizado para reescrita coletiva	145
ANEXO F - Imagens que ilustraram os cartazes que fizeram parte do varal	147
ANEXO G - Jornal produzido pelos alunos da turma 22, do ano do Ensino Fundamental	150
ANEXO H - Parecer com aprovação do conselho de ética	155

*Para formar leitores devemos ter paixão pela leitura.*

Kleiman (2002)

## INTRODUÇÃO

É possível desenvolver na escola atividades que estimulem o interesse e o gosto pela leitura literária? Para desenvolver em nossos alunos, do nono do ensino fundamental, habilidades de compreensão e interpretação de textos escritos e estimular o gosto pela leitura, propusemos a produção, em sala de aula, de um jornal escrito de resenhas que seria divulgado na Escola Municipal Dominginhos Pereira para oferecer aos demais alunos alguma orientação no momento de fazer suas escolhas de leitura.

O projeto busca amenizar o problema de desinteresse pela leitura, por meio da proposição de atividades significativas, interessantes e prazerosas para socializar leituras. Além da leitura literária, o aluno teve/terá oportunidades para ler textos do gênero resenha e conhecer suas especificidades.

À escola, como agência de letramento, é atribuído o papel de proporcionar ao aluno oportunidades para que ele adquira experiências com a leitura e o papel de capacitá-lo para utilização das habilidades aprendidas na leitura de diversos textos. Nessa perspectiva, ler é muito mais do que decodificar signos, é, antes, uma atividade social, que permite às pessoas participarem de interações rotineiras em todas as instituições. Além de ser imprescindível para a aprendizagem na educação escolar, a leitura é também um ato que possibilita o conhecimento do mundo e de si mesmo.

No entanto, alguns fatores limitam a leitura de livros literários, como o fato de poucos exemplares de livros serem disponibilizados pelas bibliotecas escolares e, quando leituras são propostas, elas estarem atreladas ao caráter de obrigatoriedade, representado pelo preenchimento de fichas e por avaliações.

Alguns projetos tentam estimular a leitura individual e as visitas dos alunos à biblioteca escolar para escolha de livros, mas, para obter sucesso, eles dependeriam, diferentemente do que ocorre na prática, de um diálogo maior entre professores e bibliotecários para que os objetivos da biblioteca e os do professor fossem coincidentes: a difusão da leitura, especialmente a literária.

Além disso, é preciso considerar outras dificuldades. Como, por exemplo, a limitação do contato do aluno com a biblioteca. É preciso contar com a iniciativa dele de dirigir-se voluntariamente à biblioteca, e, para complicar, não há um horário reservado para isso: os alunos que gostam de ler precisam procurar a biblioteca apressadamente no

final do turno, ou quando há horários vagos, ou quando há permissão dos professores, durante a aula, para uma visita rápida.

Em relação aos professores, parece haver uma grande preocupação em cumprir os conteúdos previstos pelo currículo, ficando reduzida a importância da leitura literária como elemento de formação. Esta, quase sempre, é colocada em segundo plano. Tais fatores acabam influenciando, interferindo e, às vezes, impedindo a realização de projetos de leitura.

A soma de tantos pontos desfavoráveis parece contribuir para que os alunos demonstrem cada vez menos interesse pelas atividades de leitura literária propostas pela escola. Por outro lado, percebemos que esta encontra problemas para desenvolver atividades que estimulem o interesse e o gosto pela leitura literária e que contribuam para auxiliar os alunos na escolha de livros para ler. Isso pede intervenções urgentes.

Em nosso trabalho em sala de aula, essas questões têm nos inquietado constantemente. Por isso, buscamos ideias para planejar atividades que despertem o interesse pela leitura e facilitem o trabalho do aluno no momento de escolher os livros que vão ler. Essa é a motivação desta pesquisa.

Para entender os problemas vivenciados na escola e encontrar alternativas para fazer um trabalho de incentivo à leitura literária capaz de envolver nosso aluno, percorremos algumas etapas. A primeira delas foi buscar a fundamentação teórica para propor um trabalho de intervenção nos problemas que identificamos na prática.

Ao definir a metodologia e o referencial teórico, buscamos instrumentos para mostrar ao nosso aluno a sua situação como leitor e estabelecer parceria com ele, crendo que sua sensibilização para o problema poderia fazer com que se dispusesse a participar do projeto de intervenção que estávamos propondo.

A seguir, passamos à revisão bibliográfica, consultando a bibliografia disponível e necessária para compreender nosso objeto de estudo. Procuramos percorrer os caminhos do ensino de leitura em nosso país até os dias atuais e, para tanto, fez-se necessário traçar um mapa conceitual de alfabetização e letramento.

A partir da definição de letramento, analisamos as relações entre letramento literário e ensino, e lançamos um olhar mais cuidadoso sobre a maneira com se dá a leitura do texto literário na escola. Por meio desse conhecimento é que pudemos propor aos nossos alunos a leitura de um clássico da literatura brasileira, *Senhora*, de José de Alencar. A leitura desse livro demandou investigação sobre o estilo literário do texto, sobre o

Romantismo brasileiro, sobre seu autor, José de Alencar, e sobre aspectos estéticos peculiares a essa narrativa.

Por se tratar de uma pesquisa interventiva, com características de pesquisa participante, investigamos ainda outros assuntos, não menos importantes, para buscar os resultados que se esperava, ou seja, para confirmar a hipótese de que, quando motivados para socializar suas leituras de modo significativo, os alunos têm incentivo para ler e encontrar prazer na leitura. Nesse intuito, para a socialização da leitura do livro literário foi proposta a criação de um jornal de resenhas. Por isso, fizemos revisão bibliográfica também sobre o gênero resenha e sobre o jornal como instrumento pedagógico.

Esta pesquisa, por meio da descrição de uma intervenção realizada em sala de aula e da análise do comportamento dos alunos durante a leitura de um clássico literário – atividade esta em que mobilizaram habilidades de leitura e de compreensão de textos e se empenharam na realização de atividades de socialização de leitura –, volta-se para a contribuição que se quer oferecer ao ensino de língua materna no Ensino Fundamental, especificamente, sobre como unir a teoria à prática para auxiliar os alunos a apreciarem leituras literárias. Por extensão, buscamos contribuir para os estudos no campo da formação de professores, evidenciando possíveis lacunas observadas no trabalho com leitura literária na escola e propondo alguns direcionamentos no aperfeiçoamento da prática pedagógica.

No primeiro capítulo, descrevemos a metodologia adotada, a escola e os alunos que participaram da intervenção. Abordamos algumas características importantes para compreensão da proposta, à luz dos estudos de autores como Angela B. Kleiman (2002, 2004, 2006, 2007, 2009), Magda Becker Soares (1999, 2001, 2003, 2010) e Marisa Lajolo (2001, 2010).

O capítulo 2 é reservado à descrição do percurso histórico do ensino de leitura no Brasil, seguida da distinção entre alfabetização e letramento, de reflexões sobre letramento literário e ensino e sobre a abordagem de leitura literária na escola. Destacamos, ainda nesse capítulo, uma reflexão sobre o Romantismo e o estabelecimento de identidade literária nacional, considerações sobre José de Alencar, autor que foi fundamental para o nacionalismo, e sobre o texto *Senhora*, livro que foi utilizado para incentivar o gosto pela leitura nesse projeto. Sobre o livro, apresentamos o enredo e análise do tema, e sua relação com o contexto social da sociedade burguesa da segunda metade do século XIX. Os principais teóricos e críticos em que se embasam nossas reflexões são Michel Bakhtin

(2003), Roxane Rojo (2009), Zélia Maria Versiane Machado (2011), Angela B. Kleiman (2002, 2004, 2006, 2007, 2009), Isabel Solé e Cláudia Schilling (1998), Graça Paulino (1998, 2004, 2008) e Antonio Candido (1971, 1975, 1977, 1999, 2000, 2004).

A seguir, discutimos sobre o ensino de gênero e sobre resenha, uma vez que a estratégia escolhida para socializar a leitura do livro literário foi a produção de um texto deste gênero. Nesse tópico apresentamos considerações sobre a relação entre gênero e suporte. Apresentamos, ainda, pressupostos teóricos sobre o jornal como instrumento pedagógico. Para isso, apoiamos-nos em reflexões de alguns autores e críticos, dentre eles: Luiz Antonio Marcuschi (2000, 2008), Eva Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi (1996), José Marques Mello (1985, 2003), Afrânio Coutinho (1957, 1975, 1999) Celestin Freinet (1974), Adair Bonini (2011), Maria Alice Faria (1989, 1996, 2002).

No capítulo 3, apresentamos o percurso das ações realizadas na proposta de intervenção. Descrevemos a preparação para a leitura, os momentos de leitura, de pesquisa sobre o autor, e as atividades de preparação para socializar a leitura, além da análise e discussão dos dados.

## CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO

### 1.1 Projeto de intervenção: leitura

Neste capítulo procuraremos discutir sobre leitura e descrever o contexto em que se realizou a pesquisa sobre a possibilidade de estimular o gosto pela leitura por meio de atividades que relacionem a socialização da experiência de leitor com um objetivo funcional: influenciar a escolha de livros literários de neoleitores.

Essa contextualização visa situar o leitor e guiar seu olhar sobre o trabalho desenvolvido no projeto de intervenção pedagógica e nas escolhas feitas para discussão das questões apresentadas.

O domínio da leitura e da linguagem escrita é muito importante na nossa sociedade atual. É indiscutível que, a todo momento, deparamo-nos com grandes exigências, das mais variadas, de uso da leitura e de coerente interpretação. A sociedade hoje exige que o indivíduo demonstre domínio da língua portuguesa, interpretação eficiente, produção adequada, entre outras habilidades.

A criança convive com a leitura desde muito cedo, antes mesmo de iniciar os estudos em uma instituição escolar, por meio da leitura de textos infantis que os adultos fazem para ela ou mesmo da experiência de presenciar outras pessoas lendo. Ao ingressar na escola, o trabalho com essa interação entre leitura/mundo/leitor deveria ser intensificado, estimulando a inserção, gradual e crescente, do educando nesse mundo e proporcionando mecanismos que desenvolvam nele o hábito de ler.

O trabalho com leitura deveria partir do princípio de que ela utiliza os mais variados níveis de conhecimento, que interagem entre si. Por isso, ela é considerada um processo interativo. Angela B. Kleiman (1997, p. 13) salienta que “A leitura é um processo interativo onde os vários níveis de conhecimento se interligam, proporcionando ao leitor a compreensão do texto”.

A leitura é muito mais do que uma simples decodificação de palavras. Ler não é somente traduzir sílabas ou palavras (signos linguísticos), pois o indivíduo deverá entender e refletir sobre o que está lendo para depois elaborar seu próprio conhecimento, de forma crítica. Luiz Carlos Cagliari (2007, p. 150) argumenta:

A leitura é, pois, uma decodificação. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada. Em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. (CAGLIARI, 2007, p.150).

Cabe à escola e ao professor mediar esse processo para ajudar o aluno a usar estratégias de leitura para que venha a compreender o sentido do texto. Conforme Marisa Lajolo (2001), no esforço de dar acesso ao letramento, não se pode ignorar que, ao longo da história, a leitura sempre possibilitou o crescimento do homem.

O ensino de leitura está atrelado à valorização da cultura escrita e, por isso, muitas vezes, ao trabalhar com a língua materna, a escola dedica-se mais ao ensino e aprimoramento da escrita do que ao ensino de leitura. Ela acaba compreendendo que a escrita tem funções individuais e sociais, entre as quais o acesso aos bens das várias esferas sociais e a possibilidade de o indivíduo expressar-se e interferir em sua própria condição, possibilitando, assim, o exercício de sua cidadania.

No entanto, não se pode ignorar que a leitura proporciona o conhecimento e, segundo Paulo Freire (1997), liberta o homem das condições que lhe são impostas pelas forças dominantes. A leitura é que possibilita acesso ao saber, pois o conhecimento e informações obtidas pelo homem, durante séculos, estão registrados por meio da escrita.

Além disso, nos livros, há histórias com que o homem se identifica, pois vê nelas representados os seus conflitos e dores, ou seja, histórias que permitem ao homem pensar sobre si mesmo e sua condição. Bartolomeu Campos de Queirós (2012, p. 90), refletindo sobre leitura, afirma:

Ter em mãos um livro é suportar, por meio de leve objeto, extenso fragmento do universo. É próprio do humano, mesmo percebendo o peso do seu fardo, buscar entender o lugar em que ele está inserido, sem ter pedido para vir ao mundo. Desejamos conhecer o que está dito e adivinhar o que ainda está por dizer, ansiamos saber e desconfiamos do que sabemos, escutamos e falamos e nos arrependemos, confiamos ou nos desacreditamos. Cremos na dúvida como caminho absoluto. Para tanto, o livro nos alivia diante de tamanhas incertezas. (QUEIRÓS, 2012, p. 90).

Mesmo que por meio da leitura alcancemos acesso a todas essas benesses, alcançá-las não é fácil, pois são grandes as dificuldades apresentadas pelos alunos em idade escolar, no processo de aquisição de leitura.

Os resultados das avaliações aplicadas pelo Sistema Mineiro de Avaliação do Ensino Público (SIMAVE), da Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os resultados de pesquisas de vários autores, como Angela B. Kleiman (2002, 2004, 2006), Isabel Solé (1998), Luís Antônio Marcuschi (2001a e 2001b), Ingedore Villaça Koch (2006), Roxane Rojo (2009), entre outros, demonstram que a escola não tem conseguido formar leitores proficientes.

Esses resultados mobilizam estudos sobre o que fazer para garantir que, no ensino fundamental, o aluno torne-se capaz de compreender textos dos mais variados gêneros, posicionando-se, criticamente, em relação a eles, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 69-70) preconizam que:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem, etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto exposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Nessa perspectiva, Maria Severina Batista Guimarães e Sueli de Fátima Alexandre (2011, p. 198) compreendem que a leitura é um processo que “permite apreender os significados diversos empreendidos no texto, significados estes que formam no leitor a capacidade de introspecção e reflexão sobre si mesmo”.

Contudo, a preocupação da escola em propor atividades orais e escritas para fazer com que o aluno passe a dominar o uso de diversos gêneros textuais nas diversas situações comunicativas, que lhe permitam “ampliar suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32), acaba por fazer com que a literatura, que segundo Antonio Candido (1995, p. 242), permite o “desvendar do mundo”, passe a ser apenas mais um gênero textual a ser trabalhado na escola.

Como observaram Fermino Fernandes Sisto, Enid Abreu Dobranszky e Alexandrina Monteiro (2011, p. 41 *apud* GUIMARÃES e ALEXANDRE, 2011) em pesquisa realizada com professores da rede pública do estado de São Paulo, a importância atribuída à leitura na escola, às vezes, fica restrita ao caráter mecanicista e utilitário. Essa

postura contribui para fortalecer as concepções da sociedade de que a literatura é pouco importante para a formação profissional do homem moderno (GUIMARÃES e ALEXANDRE, 2011).

Ademais, como o trabalho com leitura literária depende do tempo, da vontade e de condições favoráveis, do leitor e do professor, a abordagem resume-se a textos curtos, devido às insuficientes condições de reprodução de materiais. Ou ainda, limita-se a trechos de livros literários apresentados nos livros didáticos.

Sobre a abordagem de leitura literária nos livros didáticos de língua portuguesa, Delaine Cafieiro e Hércules Corrêa (2003), ao analisarem as propostas de trabalho com os textos literários em quatro coleções de livros didáticos, chegaram à conclusão de que há variedade textual e representatividade de autores e obras nos livros. No entanto, o professor precisa intervir no sentido de “dar vida ao material que tem em mãos e extrapolar as eventuais limitações que ele possa ter” (p. 29).

Para Alexandre e Guimarães (2011), essa intervenção do professor requer ampliação das informações e, para isso, é necessário que o professor conheça as obras literárias a que os livros didáticos se referem, acrescentando aos recortes delas e às informações isoladas sobre biografia dos autores outros aspectos que possam ajudar os alunos em suas escolhas de leitura.

Essa reelaboração que as limitações apresentadas pelos livros didáticos pedem, acaba não acontecendo, devido ao tempo que ela exigiria do professor, que geralmente cumpre grandes jornadas de trabalho, o que compromete a dedicação ao planejamento e à preparação de suas ações.

A partir dessas reflexões, surgiu o projeto de intervenção pedagógica. A seguir, passaremos a apresentar as características principais do projeto pedagógico por nós desenvolvido, além de aspectos relevantes sobre a escola em que foi aplicada a intervenção e sobre os alunos que participaram do projeto.

## 1.2 O projeto de intervenção pedagógica

O projeto de intervenção aqui apresentado surgiu como proposta para solucionar um problema real identificado na sala de aula: alunos que leem pouco e que não têm o hábito de ir à biblioteca escolher livros para leitura.

Buscou-se, coletivamente, uma possível solução que permitisse oferecer subsídios para a resolução do problema detectado. A pesquisa justifica-se pela necessidade de inserir a criança no campo da leitura, para que, por meio desta, esse aluno venha a se tornar um indivíduo mais crítico e inteirado dos assuntos da sociedade.

Dessa forma, foi proposta uma pesquisa que se encaixa na pesquisa ação, com algumas características de pesquisa participante. A seguir, apresentamos os aspectos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 1.2.1 Delimitação do problema

A observação empírica permitiu-nos detectar o problema de falta de hábito de leitura na maioria dos alunos de uma turma da série final, 9º ano, do ensino fundamental de uma escola pública.

Para amenizar esse problema, resolvemos propor leitura do texto “Você 3.0”<sup>1</sup>, escrito por Simon Kuper e publicado na revista *Superinteressante*, o qual versa sobre a importância da leitura no mundo contemporâneo. O texto aborda os letramentos necessários à interação proporcionada pela internet, interação da qual os alunos participam por meio das redes sociais.

Neste trabalho, tomamos como referência o conceito de letramento<sup>2</sup> de Magda Soares (2001 p. 18), em seu livro *Letramento: um tema em três gêneros*, segundo o qual letramento: “[...] é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo como consequência de ter-se

<sup>1</sup> O texto consta do Anexo A.

<sup>2</sup> Segundo Soares (2001), há diferentes conceitos de letramento, e eles variam segundo as necessidades e condições sociais específicas de determinado momento histórico e de determinado estágio de desenvolvimento. Para a autora, Paulo Freire, ao considerar que o sujeito alfabetizado adquire um meio para tomar consciência da sua realidade e para transformá-la, mesmo não usando a palavra letramento já definia seu significado.

apropriado da escrita”. Sendo assim, todas as pessoas participam de letramentos adquiridos em sua experiência, ou seja, ser letrado está relacionado às habilidades adquiridas no contexto social (SOARES, 2010).

O texto lido em sala de aula e a discussão sobre a importância da leitura sensibilizaram essa turma de nono ano. Após os momentos de leitura, estimulamos a discussão, deixando os alunos à vontade para fazerem inferências, falarem de suas experiências e fazerem comparações com a realidade que conheciam. Eles chegaram à conclusão de que a leitura e a escrita são muito importantes para interagir nesse mundo cada vez mais virtual.

Propusemos uma reflexão sobre o que temos lido, sobre se a leitura de textos escolares seria suficiente para preparar alguém para agir no mundo, sobre quantos livros lemos no último ano e sobre os efeitos da leitura de um bom livro.

Então, sugerimos uma pesquisa, por meio de enquete, sobre o número de livros que os alunos dos 9ºs anos da escola (total de cinco turmas e 140 alunos, sendo que apenas 128 deles participaram) leram durante o ano de 2014. Também acrescentamos perguntas sobre a motivação para a leitura e sobre o hábito de visitar a biblioteca para escolher livros.

Na socialização dos resultados da pesquisa, descobrimos que a maioria dos alunos lê os livros porque são “obrigados a ler” (expressão oferecida por eles). Alguns deles revelaram que não leem o livro todo, quando não o acham interessante ou quando o tempo para realizar a leitura é curto. Também percebemos que poucos alunos em cada turma têm o hábito de ir espontaneamente à biblioteca escolher algum livro para ler. Conclusão: os alunos leem pouco e não têm hábito de visitar a biblioteca para escolher suas leituras.

A partir dessa conclusão, surgiram algumas questões: O que é necessário fazer para interferir nessa realidade tão inquietante? Que atividades propor para estimular o interesse e o gosto pela leitura literária? Como contribuir para auxiliar novos leitores na escolha de livros literários?

Acreditamos na possibilidade de amenizar o problema de desinteresse, se a leitura for prazerosa e a atividade proposta para socialização tiver uma finalidade significativa e interessante. Por isso, motivados pela necessidade de estimular nos alunos o gosto pela leitura e percebendo a necessidade de orientá-los no momento de fazer suas escolhas de leitura, propusemos uma intervenção pedagógica nesta turma de 9º ano do ensino fundamental.

Passamos a desenvolver um projeto de letramento, baseado em Kleiman (2006). Segundo essa autora, os projetos de letramento dão oportunidade de preparar o aluno para agir no mundo social. Além disso, representam motivação para o aprendizado, pois neles a escrita se relaciona à sua utilidade real no contexto social em que o indivíduo vive.

Conversamos com a turma sobre o desafio de fazer algo para ajudar a minimizar essa falta de interesse pela leitura e a dificuldade de escolher livros por parte de quem é iniciante nas visitas à biblioteca. Entre as sugestões que surgiram, escolhemos, como estratégia para estimular a leitura, a produção coletiva de um jornal de resenhas para circular na escola. As resenhas seriam sobre livros literários que os alunos participantes da pesquisa já leram.

A partir dessa decisão, delimitamos nossos objetivos e definimos a metodologia que seria utilizada nessa intervenção pedagógica.

### **1.2.2 Objetivos**

Para o desenvolvimento da pesquisa, tivemos como objetivo geral aperfeiçoar e incentivar o gosto pela leitura para, posteriormente, criar um jornal de resenhas, com textos produzidos pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, o qual deveria circular na escola e ficar à disposição dos visitantes da biblioteca.

Os objetivos específicos foram proporcionar momentos de leitura literária e de discussão coletiva sobre a interpretação do livro; apresentar aspectos sobre o autor, a obra (o conteúdo temático, o contexto da obra); promover oficinas de leitura de resenhas, seguidas de atividades que permitissem conhecer o gênero e suas especificidades (síntese do conteúdo temático, do enredo, opinião crítica); e, finalmente, proporcionar atividades de refacção textual, preparando o texto para a produção editorial.

### **1.2.3 Corpus**

Selecionamos para leitura literária o romance urbano *Senhora*, de José de Alencar. Como se trata de um clássico da literatura brasileira, consideramos que, ao propor essa leitura, oportunizamos a introdução da leitura de clássicos, conforme recomendação dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 70) para o ensino de leitura nos dois últimos anos do ensino fundamental.

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p.70).

Para a pesquisa sobre José de Alencar, indicamos aos alunos os sites da Academia Brasileira de Letras e, especificamente, o *site*<[educacao.globo.com/literatura/assunto/autores/jose-de-alencar.html](http://educacao.globo.com/literatura/assunto/autores/jose-de-alencar.html)>.

Para escrita das resenhas, era preciso conhecer as especificidades do gênero resenha e quais aspectos sobre o livro deveriam ser considerados para a produção do texto. Para isso, primeiro apresentamos aos alunos suplementos literários<sup>3</sup> de jornais com publicações de resenhas, ou seja, permitimos a eles a apreciação do gênero em seu suporte original. Nesse momento, instigamos a busca de características que possibilitem identificar a função social do gênero, identificar a extensão, a linguagem utilizada e a relação dessas características com o suporte jornal.

Os jornais, utilizados no primeiro contato dos alunos com o gênero, ficaram à disposição nas aulas em que se desenvolveu o projeto, para eventuais consultas. Também distribuímos cópias de resenha sobre o livro *A culpa é das estrelas*, publicada na revista *Veja*, devido à familiaridade dos alunos com a história dessa obra. Partimos do princípio de que conhecer o livro possibilitaria ao aluno perceber a articulação que o resenhador estabeleceu entre os dados do autor, o texto, sua própria opinião e a crítica.

<sup>3</sup> Suplemento, edições: n. 1.349 (jul./ago. 2013), n. 1.350 (set./out. 2013), n. 1.351 (Nov./dez. 2013), Belo Horizonte, Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais; Prosa, Caderno de Cultura, o Globo, 24-05-2014, Rio de Janeiro.

Após a leitura da resenha<sup>4</sup>, fizemos análise dos dados relacionados com o texto que apareceram na resenha em dois momentos. Primeiro identificando na resenha informações sobre o livro (título do livro, nome do autor, editora, ano de publicação, preço, número de páginas) e sobre a resenha (título, nome do autor, extensão do texto). No segundo momento, buscamos no texto outras informações sobre o autor do texto, a descrição da narrativa resenhada (dados sobre o enredo, as personagens e o tempo em que se passa a história) e a apreciação da obra.

#### **1.2.4 Metodologia**

A produção do jornal, descrito neste trabalho, terá a publicação de resenhas sobre o livro *Senhora*, que será a primeira tentativa de associar a leitura a uma atividade de socialização com finalidade funcional – auxiliar os alunos da Escola Municipal Dominginhos Pereira, que têm lido muito pouco, em suas escolhas de leituras. A segunda edição terá um número maior de textos e, além de circular na escola, será arquivada na biblioteca para orientar a escolha dos visitantes. Essa metodologia deve-se ao formato dessa pesquisa e ao tempo reservado para o desenvolvimento do projeto de intervenção.

A edição seguinte do jornal deveria acontecer no final do ano (2015), preferencialmente no último bimestre, com resenhas de livros literários lidos pelos alunos durante o ano letivo. Definimos que, em setembro, faríamos um levantamento das obras escolhidas pelos alunos para a realização das resenhas. A partir desses dados, realizaríamos a leitura daqueles livros que não conhecíamos e planejaríamos atividades coletivas de pesquisa de coletas de dados sobre contextos de produção, autores e crítica.

A rotatividade de empréstimo dos livros pertencentes à caixa da sala<sup>5</sup> possibilitaria o trabalho em equipes, formadas de acordo com as afinidades de gosto. Ou seja, equipes de três ou quatro alunos, que leram determinada obra e dela gostaram, deveriam se preparar para produzir as resenhas sobre aquela obra.

<sup>4</sup> A resenha encontra-se no Anexo B.

<sup>5</sup> A escola desenvolve um projeto de literatura, e cada turma tem uma caixa de livros, de acordo com a faixa etária dos alunos. O número mínimo de livros é igual ao número de alunos matriculados.

Nesta dissertação, descrevemos e analisamos apenas a produção da primeira edição do jornal. Para o início do trabalho, adotamos a seguinte metodologia:

a) Leitura em dois momentos: primeiro, leitura coletiva (primeira parte do livro); depois, leitura individual do livro literário selecionado (romance *Senhora*, de José de Alencar);

b) Leitura e análise de resenhas literárias;

c) Pesquisa e estudo sobre autor e dados da narrativa lida;

d) Ao final, escrita de texto do gênero resenha para compor jornal de resenhas que seria divulgado na escola.

Iniciamos o trabalho pela leitura do livro *Senhora*, de José de Alencar. Após a contextualização, leitura e interpretação, estabelecemos um tempo para que os alunos expusessem suas opiniões sobre o texto e discutissem, em grupos, suas impressões sobre ele. A seguir, os alunos assistiram ao filme e, posteriormente, pesquisaram sobre o autor e sua relação com a literatura.

A partir desses conhecimentos, que os prepararam para a tarefa, os alunos produziram uma resenha. Vale lembrar que, segundo Kleiman (2007, p. 7), “os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (informação sobre um tema, uma regra, um estratégia ou procedimento), nunca o contrário”. A autora acrescenta ainda que:

O projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2009, p. 4).

No caso específico dessa intervenção, primeiro buscou-se sensibilizar o aluno acerca de um problema em sua comunidade escolar – alunos leem pouco e não têm hábito de ir à biblioteca escolher suas leituras. A seguir, buscou-se, coletivamente, uma possível solução, para então oferecer subsídios para capacitar o aluno a escrever o texto que faria parte da estratégia escolhida para resolver o problema, ou seja, preparou-se o aluno para produzir um texto adequado à situação de enunciação, conforme proposta pelos estudos de Michael Bakhtin (2003).

A escolha de apenas um livro para o início do desenvolvimento do projeto foi devida à necessidade de demonstrar, em um trabalho coletivo, o que deveria ser considerado para a escrita de uma resenha. Dessa forma, visando à preparação dos alunos para a escrita, aspectos como as características “relativamente estáveis” (BAKTHIN, 2003) de uma resenha foram estudados:

- a referência bibliográfica, nome do(s) autor(es), título, subtítulo, local de edição, editora e data de publicação da obra;
- dados sobre o autor e obras já publicadas por ele;
- dados sobre a obra analisada: assunto, revelações que faz sobre o assunto, característica especial ou marcante na apresentação do assunto;
- resumo ou síntese do conteúdo temático, do enredo e das ideias principais;
- referências ao estilo atribuído ao objeto resenhado: a linguagem utilizada, sua adequação, clareza, coerência, concisão, objetividade ou simplicidade e a lógica na organização da obra;
- emissão de opinião crítica sobre a obra e/ou estabelecimento de relação entre a obra e outras obras do próprio autor ou de outros autores.

Naquele contexto, ressaltamos, para os alunos, que todas essas informações aparecem, geralmente, em textos curtos, apesar de não haver uma regularidade quanto à extensão do texto. A extensão pode variar de acordo com o espaço destinado a ele nos jornais e/ou revistas. Lembramos a eles também que as apresentações das características do autor e da obra e o resumo aparecem articulados à crítica.

Além de propor a realização de oficinas de leitura de textos do gênero para observação de suas características e de propor tentativas de produção de texto, oferecemos aos alunos recursos para que construíssem uma crítica bem fundamentada. Ressaltamos também os aspectos da narrativa no romance e destacamos informações importantes sobre o estilo literário em que o autor escrevera, visando um maior entendimento do texto.

Vale ressaltar que nossa intenção de levar o aluno a produzir texto do gênero resenha não era torná-lo um crítico literário. Mas tão somente capacitá-lo a falar/escrever sobre suas leituras. O propósito último foi permitir a circulação de livros literários entre eles, de modo a que realizassem leituras e expusessem suas opiniões sobre os textos lidos, comentando, discutindo e recomendando, ou não, a leitura a outros colegas.

A escrita, nesse projeto, era uma atividade de socialização das leituras.

### 1.3 A escola em que se realizou o projeto

O projeto de intervenção foi realizado na Escola Municipal Dominginhos Pereira, na cidade de Montes Claros, que se situa no norte do estado de Minas Gerais, a 418 km da capital, Belo Horizonte. A população de Montes Claros é de, aproximadamente, 400 mil habitantes. A economia do município é diversificada. Seu comércio destaca-se entre as várias atividades e oferece opções de compras para cerca de 150 cidades da região. Além de polo econômico da região do norte de Minas, atualmente, o município é considerado cidade universitária, por atrair estudantes de várias partes do país.

A Escola Municipal Dominginhos Pereira pertence à rede municipal de ensino, que está estruturada em escolas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental e Médio. A rede municipal também oferece o pré-vestibular municipal. Conforme informações obtidas por meio de consulta *on-line*<sup>6</sup>, o Ensino Fundamental e Médio é organizado da seguinte maneira:

Com uma estrutura de 61 unidades de ensino, sendo 12 escolas rurais-núcleo, 26 escolas rurais de pequeno porte e 23 escolas urbanas, a Rede Municipal de Ensino de Montes Claros atende seus alunos do Ensino Fundamental e Médio. Para assegurar a continuidade dos estudos em localidades onde não existe a estrutura do Estado, a Secretaria Municipal de educação firmou parceria com a Superintendência Regional de Ensino, autorizando a instalação de anexos das escolas estaduais em unidades de ensino da Rede Municipal, para atender à modalidade do Ensino Médio. Atualmente são atendidas 11 escolas estaduais, através de convênio (PREFEITURA, 2014).

Na tentativa de unificar os conteúdos trabalhados na rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal de Educação (SME) criou a proposta curricular municipal para todas as áreas de conhecimento, baseada nos documentos que regulam a educação no estado de Minas Gerais e no país. A partir de 2014, essa proposta passou a ser bimestral.

A proposta curricular para o ensino de língua portuguesa e suas literaturas está dividida por anos de escolaridade e em eixos temáticos:

<sup>6</sup> Consulta realizada no site:  
<<http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/educacao.htm>>.

Eixo temático I: Oralidade;

Eixo temático II: Leitura e compreensão textual;

Eixo Temático III: Conhecimento e domínio de textos literários;

Eixo Temático IV: Conhecimentos linguísticos aplicados ao texto;

Eixo Temático V: Produção de textos.

O texto da proposta curricular apresenta os conteúdos que deverão ser estudados em cada bimestre e as habilidades que deverão ser alcançadas pelos alunos ao estudá-los. Na tentativa de regular o trabalho com esses eixos, no início do ano letivo são realizadas reuniões, por área de conhecimento, para definição dos conteúdos relativos a cada eixo a serem aplicados nos bimestres. Quanto ao 9º ano especificamente, etapa em que foi aplicada a proposta de intervenção, o foco do trabalho são textos de vários gêneros, do tipo argumentativo.

Cabe acrescentar que os conteúdos referentes ao ano de escolaridade já são definidos na Proposta Curricular, cabendo aos professores, junto ao analista de área da Secretaria Municipal, apenas definir a distribuição dos conteúdos nos bimestres. O cumprimento da programação é monitorado pela Secretaria Municipal de Educação, que conta com um sistema de avaliação municipal anual.

Atualmente, a Escola Municipal Dominginhos Pereira funciona em três turnos, atendendo, nos períodos matutino e noturno, aos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano). O turno vespertino atende aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). O período noturno atende aos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Em 2015, estão matriculados 1.120 alunos no Ensino Fundamental, sendo que 70 dentre eles cursam a EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola possui um espaço físico privilegiado, e sua localização, de fácil acesso, faz com que tenha alunos de vários bairros. Mesmo em face aos contrastes entre os bairros próximos à escola, não é difícil precisar o pertencimento social dos alunos, que em sua maioria são de classe socioeconômica baixa.

### 1.3.1 Proficiência em leitura dos alunos da Escola Municipal Dominginhos Pereira

Quanto ao ensino de leitura, os índices das provas sistêmicas indicam que a proficiência em leitura no Brasil tem avançado, mas ainda não há uma melhoria significativa. As ações da escola no país estão muito relacionadas ao desempenho de seus alunos nas provas sistêmicas. Na escola em questão, as avaliações também têm norteado as ações pedagógicas que visam ao domínio das habilidades de leitura.

Para demonstrar os resultados do desempenho dos alunos nas provas sistêmicas, é necessário apresentar a descrição do desempenho dos alunos do 9º ano (ano da turma dos alunos que participam dessa pesquisa) na Prova Brasil e no SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública), nos últimos anos, até 2013. A seguir, apresentamos primeiro a caracterização da escola no último ano, 2013, a que os últimos resultados das avaliações se referem, para, na sequência, apresentar a comparação dos índices dos resultados gerais dos alunos do 9º ano, da Escola Municipal Dominginhos Pereira, na Prova Brasil, de 2005 a 2013.

**Tabela 1: Educação Fundamental e Educação de Jovens e Adultos na Escola Municipal Dominginhos Pereira - 2013**

<b>Organização</b>	<b>Descrição</b>	<b>Alunos atendidos</b>
MATUTINO	20 turmas: 6º ao 9º anos	478 alunos
VESPERTINO	20 turmas: 1º ao 5º anos	592 alunos
NOTURNO	2 turmas: 5º período e 7º períodos	52 alunos
TOTAL GERAL	42 turmas	1.122 alunos
Mais Educação	1.088 inscritos	852 alunos

Continua

Continuação tabela 2

<b>Organização</b>	<b>Descrição</b>	<b>Alunos atendidos</b>
Mais Educação	1.088 inscritos	852 alunos
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	45 acadêmicos de geografia, matemática e pedagogia	1º ao 3º anos 6º ao 9º anos

Fonte: Tabulações da Escola Municipal Dominginhos Pereira, 2014.

Conforme a tabela acima, em 2013, a escola contava com três projetos, o Mais Educação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP). Esses projetos, cada um com suas especificidades – que não temos aqui espaço para comentar por não se tratar de objetivo específico da intervenção –, têm como objetivo melhorar a qualidade do ensino na escola pública.

**Tabela 2 – Comparação dos índices dos resultados gerais dos alunos do 9º ano, da Escola Municipal Dominginhos Pereira, na Prova Brasil, de 2005 - 2013**

<b>ANOS FINAIS</b>	<b>9º Ano</b>
2005	4.1
2007	3.9
2009	4.8
2011	5.1
2013	5.9

Fonte: Brasil: Ideb, 2014.

Nota: Tabulações da Escola Municipal Dominginhos Pereira, 2014.

A tabela a seguir apresenta a evolução das notas de português e matemática no período compreendido entre 2005 e 2013:

**Tabela 3: Evolução das notas da prova Brasil: anos finais – 9º anos**

Português	Matemática
2005: 235.52	2005: 242.24
2007: 235.76	2007: 254.72
2009: 261.04	2009: 253.12
2011: 259.24	2011: 271.30
2013: 276.37	2013: 281.96

Fonte: Brasil: Ideb, 2014.

Nota: Tabulações da Escola Municipal Dominginhos Pereira, 2014.

A tabela 4 apresenta o resultado de português do SIMAVE para a Escola Municipal Dominginhos Pereira:

**Tabela 4: Resultado do SIMAVE, português, 2013 – 9º ano**



Fonte: SIMAVE/ CAED, 2014.

Nota: Tabulações da Escola Municipal Dominginhos Pereira, 2014.

Analisando os resultados apresentados pelas tabelas acima, percebemos uma sensível melhora na pontuação dos alunos da escola, o que sugere que os resultados vem sendo utilizados como norteadores das ações da escola. O avanço nos índices de proficiência em leitura demonstra que os professores estão trabalhando para dirimir as dificuldades encontradas pelos alunos ao responder as provas sistêmicas. A esse respeito, afirma Cipriano Carlos Luckesi (2011, p. 294): “o ato de avaliar não soluciona nada, mas somente retrata a qualidade de uma situação, a solução vem da decisão e investimento do gestor [professor] que reconhece a situação problemática e decide ultrapassá-la”.

Além disso, apesar de essas avaliações, cujos resultados acabamos de apresentar, serem de caráter externo, a evolução que se percebe nos resultados de desempenho dos alunos da escola coaduna com o que assevera Luckesi (2011, p. 196-197):

A avaliação, diferentemente dos exames, tem por característica própria ser *diagnóstica*<sup>7</sup>, o que implica em não ser classificatória, o que quer dizer que ao avaliador não interessa colocar o seu objeto de estudo num *ranking*, que vai do maior para o menor, com um ponto de aprovação/reprovação. Interessa somente constatar a qualidade da situação para, se necessário, proceder a uma intervenção (LUCKESI, 2011, p. 196-197).

Segundo os órgãos governamentais, a divulgação dos resultados dessas avaliações, juntamente com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tem como objetivos o combate ao fracasso escolar, o apontamento de diretrizes para atingir níveis internacionais de proficiência em leitura e a democratização do ensino. Isso pressupõe um professor que saiba interpretar os resultados de seus alunos nessas avaliações e proceder aos devidos encaminhamentos pedagógicos que a avaliação suscitar.

Com relação a esse aspecto, Robson Santos de Carvalho, em sua tese de doutorado *Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura*, apresentada à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), comenta que o professor

<sup>7</sup> De acordo com Luckesi (2011, p. 278), a palavra “diagnóstica” descende de duas palavras gregas: *dia* (através de) e *gnosis*(conhecer). “Conhecer através de “significa coletar dados da realidade e interpretá-los com o intuito de compreender seu modo de ser e, no caso da avaliação, sua qualidade.” (LUCKESI, *apud* CARVALHO, 2014, p. 35).

ainda não está preparado para interpretar essas avaliações e usar seus resultados como diagnóstico para orientar seu próprio trabalho, fazendo isso quase sempre de modo intuitivo (CARVALHO, 2014, p. 15).

Comprovando essa afirmação, Carvalho (2014) apresenta uma observação por ele realizada de facilitadores de cursos de formação continuada, oferecidos por uma consultoria educacional, entre 2006 e 2010, em dezenas de cidades do sul de Minas Gerais, cobrindo um contingente de mais de 5.000 professores. Os formadores observaram que os professores cursistas encontravam dificuldades em compreender os objetivos das avaliações externas e não tinham referenciais nem apoio institucionais para dar o devido tratamento aos resultados apontados pelos instrumentos aplicados. A partir desses resultados, o pesquisador conclui que a formação dos profissionais da educação ainda não lhes possibilita acompanhar adequadamente o percurso teórico que subsidia tais programas de avaliação.

Para o autor, os resultados não são utilizados para verificar quais estratégias/habilidades foram mobilizadas pelos alunos para responderem às avaliações<sup>8</sup>. As ações da escola voltam-se para a preparação dos alunos para melhorar o desempenho naqueles descritores, para os quais o ensino se mostrou mais ineficiente.

Sobre as habilidades citadas pelos descritores, Roxane Rojo (2009, p. 31) lembra que “[...] o SAEB aproxima-se mais de uma concepção discursiva de leitura, na medida em que se incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito não somente ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos [...]”. Nesse sentido, habilidades básicas para a compreensão dos sentidos dos textos são abordadas pelos descritores.

Os descritores fazem parte das Matrizes de Referência para o Ensino Fundamental, as quais orientam a construção das avaliações sistêmicas abordadas no presente estudo (SIMAVE e Prova Brasil). As habilidades constantes nos descritores são as mesmas na Matriz do SIMAVE e na Matriz do SAEB/Prova Brasil (BELO HORIZONTE, 2009), diferindo apenas na numeração (código do descritor). Por exemplo, a habilidade “D1 – Identificar o tema ou sentido global de um texto”, da Matriz do SIMAVE (BELO

<sup>8</sup> A avaliação deve referir-se não somente ao grau de aprendizagem do aluno em relação a um conjunto de habilidades ou um tipo de conhecimento; ela deve também responder a questões de justificativa (por que os alunos aprendem *x*?), bem como a questões que buscam detectar efeitos de aprendizagem não pretendidos (o que mais os alunos aprenderam? O que deixaram de aprender?) (SAUL, 2010, p. 48).

HORIZONTE, 2006/2009), aparece na Matriz do SAEB como “D6 – Identificar o tema de um texto” (CARVALHO, 2014, p. 86).

As habilidades se organizam na matriz por eixos, e cada eixo busca retratar um aspecto constitutivo do ato de ler:

Alguns estão voltados mais para o material textual, outros para estratégias e procedimentos de leitura, outros para aspectos da coerência e há ainda agrupamento relativo à inserção do texto nas diversas situações sociocomunicativas e interacionais. [...] Assim, encontram-se os eixos: I) Procedimentos de Leitura; II) Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; III) Relação entre textos; IV) Coerência e coesão no processamento do texto; V) Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido, e VI) Variação Linguística (CARVALHO, 2014, p. 85).

No dia a dia da escola, percebemos o que Robson Santos de Carvalho identificou em sua pesquisa. No planejamento escolar, a ênfase é dada à elaboração de atividades que proporcionem oportunidades para o aluno desenvolver habilidades de leitura contempladas pelas matrizes e para a construção da competência leitora dos alunos, medidas nas avaliações externas sistêmicas. Mas nem sempre – em relação ao ensino da leitura – o professor compreende essas habilidades e, às vezes, dedica-se arduamente a elaborar questões para treinar o aluno para resolver as provas sistêmicas.

Os próprios órgãos regulamentadores da educação, por meio de seus multiplicadores, em vez de propor cursos de capacitação para auxiliar os professores na compreensão das habilidades previstas pelos descritores, dedicam-se a investir em formas de prover bancos de questões para treinar os alunos e a garantir que parte da carga horária escolar seja gasta com esse treino.

Cabe ressaltar que não é nosso objetivo investigar ou criticar as avaliações externas sistêmicas, mas analisar alguns aspectos do cotidiano escolar relacionados às avaliações, como o ensino de leitura. Entre eles, o fato de que, efetivando esforços para melhorar apenas os procedimentos de leitura cobrados pelas provas sistêmicas, a escola distancia-se ainda mais da leitura literária.

Ao medir as habilidades de leitura sobre as quais se espera que os alunos tenham domínio, os sistemas de avaliação da educação do país influenciam o próprio currículo das escolas de ensino fundamental. Segundo Elizabeth Marcuschi (2006, p. 59), “ao admitirem que determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes do que outros e, por isso

mesmo, merecem ser avaliados, os exames sinalizam para a proposta curricular básica a ser priorizada nas unidades escolares”.

### **1.3.2 A leitura literária e a participação em atividades culturais na Escola Dominginhos Pereira**

Quanto à leitura literária na Escola Dominginhos Pereira, ela está relacionada a um dos projetos da Secretaria Municipal de Educação. A rede municipal de ensino de Montes Claros tem um projeto chamado “Montes Claros na Trilha da Leitura”, que foi proposto para o quadriênio 2013-2016. Os objetivos do projeto são:

Desenvolver ações que utilizem a leitura como fonte de prazer, informação e aprendizagem, em diversos espaços e suportes, ampliando a escrita e o conhecimento dos alunos e da comunidade, mobilizando a sociedade em geral, através de atividades como: blitz da leitura, leitura no parque, na praça, nos pontos de ônibus, no shopping, momento de história na rádio local, oficina de contação de histórias para educadores, realização do dia L (dia da leitura), envolvendo as famílias, apresentação da mascote leiturinha, teatro com a turma da leitura, visita da caravana da leitura às escolas, feira literária, cine escola e cine CEMEI, dentre outros (PREFEITURA, 2014).<sup>9</sup>

O projeto de leitura é desenvolvido na Escola Municipal Dominginhos Pereira, como em todas as escolas dessa rede, e são oferecidos, por semana, exemplares de livros, selecionados por faixa etária, para que os alunos leiam e façam uma atividade relacionada ao gênero que estão estudando nas aulas de português. Cada turma possui sua caixinha de livros. Contudo, a leitura sempre é vinculada a alguma atividade posterior que, às vezes, não representa muita importância para o aluno.

Como essas atividades são propostas, sistematicamente, a cada quinzena, elas reforçam para o aluno que a finalidade da realização delas é ajudá-lo a demonstrar o que aprendeu nas aulas de português. Ou seja, as atividades, como a maioria das práticas de letramento escolares, visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno.

O projeto propõe também algumas atividades para serem realizadas coletivamente por algumas escolas em outros ambientes, atividades estas que, alternativamente, podem

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.educamoc.com.br/blogs/home/trilha>>.

envolver as famílias dos alunos. Devido ao grande número de escolas, só algumas são selecionadas para participar dessas atividades em outros ambientes, mas a Secretaria Municipal de Educação cuida para que seja dada oportunidade a escolas diferentes em cada atividade. No entanto, são apenas essas as oportunidades, que a escola propicia aos alunos, de contato com os bens culturais de que a cidade dispõe.

Montes Claros conta com o Centro Cultural Hermes de Paula e com uma Biblioteca Pública, entretanto, apesar de ambos serem administrados pelo município, não há projetos em parceria com as escolas municipais. Os dirigentes desses espaços disponibilizam-se a receber alunos, mas há muitas dificuldades relacionadas com logística que impedem visitas sistemáticas. Segundo os responsáveis por esses órgãos, as visitas das escolas são mínimas e acontecem mais por parte das escolas de ensino infantil. As exposições realizadas nesse espaço são aquelas previstas nos projetos da Secretaria Municipal de Educação em parceria com as escolas.

Acontecem também visitas esporádicas de escolas, previamente agendadas, à Biblioteca Pública e ao Centro Cultural. Nessas ocasiões, os espaços são apresentados aos alunos. Na biblioteca, os alunos têm liberdade de circular entre as prateleiras, entrar em contato com os livros por meio do manuseio e sentar-se à mesa para folheá-los. A biblioteca disponibiliza funcionários para acompanhar os visitantes e informar sobre o que é necessário para utilizar o acervo no local e fazer empréstimos, bem como sobre horários de funcionamento. Esses funcionários também esclarecem eventuais dúvidas dos alunos durante as visitas.

Já em relação a visitas ao Centro Cultural, nessas ocasiões, além de conhecer o espaço, os alunos são encaminhados para a Secretaria de Cultura, que tem sua sede no museu da cidade. Lá, eles ficam conhecendo o espaço e têm oportunidade de passear pelo corredor cultural<sup>10</sup>. Os funcionários do centro relatam que os alunos gostam dessa experiência e que a grande maioria deles, até a data da visita, não sabia da existência desses espaços.

O ideal é que mais alunos possam realizar essas visitas e que elas que se tornem frequentes. Melhor ainda seria, se existissem oportunidades de apresentar esses espaços

<sup>10</sup> Trata-se do nome pelo qual são conhecidas as ruas do centro da cidade, próximas ao Centro Cultural, em que os prédios e construções foram tombados, tornando-se patrimônio histórico cultural. As ruas são estreitas, preservam o calçamento antigo e o trânsito de veículos não é permitido.

também às famílias e mostrar a importância deles para formar o hábito de buscar leituras e ter contato com a cultura.

A falta de hábito do próprio professor de utilizar esses espaços e os relatos de problemas para deslocar grupos de alunos para outros locais fazem com que não haja programações com esse objetivo em seu planejamento. Quanto ao deslocamento, há a dificuldade de gerenciar alunos fora do espaço da escola e de conseguir autorização dos pais para isso. A Secretaria Municipal de Educação, quando avisada com antecedência, disponibiliza veículos para transporte dos alunos. E, segundo os responsáveis pelos agendamentos de visitas a esses espaços culturais, a maioria dos agendamentos é feita por funcionários da Secretaria Municipal de Educação, mas os próprios diretores de escola podem agendar as visitas.

Ao propormos a reflexão sobre a aprendizagem de leitura, tentamos entender a relação da leitura literária com outras atividades culturais, portanto não podemos ignorar a importância de analisar as possibilidades de os sujeitos vivenciarem experiências culturais em seu universo social.

Nesse movimento, pensamos também a nossa experiência, uma vez que o distanciamento da prática docente, com a finalidade de pensá-la criticamente, permite a percepção de lacunas em nosso fazer laboral. Em meio a tantos afazeres e preocupações, como o cumprimento de conteúdos do currículo, acomodamo-nos com realidades como a das bibliotecas das escolas, que não funcionam bem ou porque falta funcionário para organizá-las e para ficar à disposição dos usuários, ou porque funcionam como sala de aula ou de outra finalidade qualquer.

Nós professores não nos damos conta de que, se os alunos não têm ou têm pouco acesso à cultura escrita em casa ou aos bens culturais, somos responsáveis por oferecer-lhes oportunidades para isso. Nesse sentido, Marisa Lajolo (2010, p. 55) considera que “é preciso garantir o acesso dos alunos na produção cultural, lembrando que, muitas vezes, a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário”. Corroborando essa afirmação, Maria Zélia Versiani Machado (2010, p. 145) afirma que é:

[...] a escola a grande promotora da leitura de literatura. E cabe mesmo a ela a tarefa de apresentar a literatura aos alunos, sobretudo num país no qual o acesso ao livro e à cultura é ainda bastante dificultado. Um campo de investigação bastante aberto aos estudos do Letramento Literário seriam os espaços e experiências outras, que não as escolares, de cultivo e leitura de literatura, como a organização de círculos espontâneos de

leitores, a experiência de ler em bibliotecas comunitárias, o aprendizado no próprio espaço familiar (MACHADO, 2011, p. 145).

Não pretendemos aqui afirmar que a escola é responsável por resolver os problemas de falta de acesso à cultura, mas algo pode ser feito por cada um de nós, profissionais da educação, para aproximar as pessoas da produção cultural. Por exemplo, ao realizar nossa pesquisa, fomos informados de que a biblioteca pública de Montes Claros tem um projeto em que monta um espaço de leitura na feirinha de artesanato que acontece na Praça da Matriz, aos domingos pela manhã. Nesse espaço, os livros são disponibilizados para que crianças e adultos possam manuseá-los, folheá-los, lê-los... Entretanto essa iniciativa encontra dificuldades para ser realizada devido à falta de funcionários para trabalhar aos domingos. É possível conjecturar que, se esse projeto fosse realizado em parceria com as escolas (que são muitas), os professores poderiam se revezar nesse trabalho. Mas um trabalho desse porte demandaria outro tipo de pesquisa, que poderá ser por nós realizada em outro momento.

A Escola Municipal Dominginhos Pereira funciona em um Centro de Aprendizagem Integral da Criança (CAIC), em um bairro muito populoso da cidade, atendendo também a vários bairros adjacentes. Sempre que possível, são realizadas programações que incluem a família dos alunos, no intuito de apresentar a elas a importância da leitura e para buscar apoio delas para os projetos de que os alunos estejam participando, mas, quando se trata de projetos que preveem o deslocamento de alunos para outros espaços, encontramos as dificuldades que já foram mencionadas: falta de autorização dos pais, falta de transporte, entre outras.

Quanto a proporcionar oportunidades de leitura aos alunos, a equipe pedagógica, juntamente com os professores de língua portuguesa da escola, sempre desenvolve algum projeto com o objetivo de incentivar a leitura.

Além disso, é consenso nessa escola que o professor deve se organizar para permitir que o aluno que manifestar interesse, visite a biblioteca para escolher livros. Porém, considerando o número total de alunos da escola, poucos manifestam interesse em visitar a biblioteca, e problemas logísticos, como falta de um funcionário sempre à disposição para atender, orientar sobre a disposição dos livros na biblioteca e facilitar a pesquisa do aluno, dando-lhe dicas sobre títulos, temas etc., impedem a formação desse hábito. Além disso, às vezes a biblioteca é utilizada para outros fins e, nesses momentos, os alunos não têm liberdade de entrar e escolher seus livros.

Como esta é uma pesquisa de natureza interpretativa e interventiva, em que o objeto de investigação são os problemas relacionados à formação individual dos leitores, e como a atividade programada para socialização de leituras pode interferir nesses problemas, convém analisar a biblioteca escolar, considerando-a como ponto de cruzamento entre as práticas de letramento vivenciadas em sala de aula e aquelas que não têm um direcionamento pedagógico.

Este ano, 2015, a Biblioteca da Escola Municipal Dominginhos Pereira, que tem um espaço físico avantajado em relação a outras escolas da rede municipal, está funcionando com um terço de seu espaço no turno matutino, turno este em que os alunos participantes desta pesquisa frequentam as aulas. O espaço está sendo utilizado para aulas do projeto de intervenção pedagógica que contempla alunos com baixo rendimento escolar nos conteúdos língua portuguesa e matemática. O projeto é muito relevante, mas precisa de adequação logística do prédio que, apesar de ser grande, não possui salas de aula suficientes para atender aos alunos que pertencem a outro turno.

Outra dificuldade é o fato de os funcionários da biblioteca – que deveriam organizá-la, bem como acompanhar e orientar as escolhas dos alunos – serem professores que estão em desvio de função ou em processo de readaptação ao trabalho, por terem problemas de saúde. O desejável seria que aqueles que lidam com a biblioteca fossem agentes da biblioteca, que conhecessem o acervo para melhor orientar a busca dos que a procuram; instruísem os usuários, no caso de orientação a pesquisas; incentivassem a leitura por meio do próprio exemplo e, quando solicitados, pudessem demonstrar as suas experiências de leitura. Afinal, o gosto pela leitura é uma característica relevante para quem ocupa essa função, uma vez que faltam funcionários com a formação técnica de biblioteconomia e que são raros cursos e palestras com o objetivo de preparar funcionários que são designados para esse trabalho.

Partindo do princípio de que o ambiente da biblioteca poderia influenciar ou contribuir para a formação do leitor, questionamos em que medida essas dificuldades influenciam o desinteresse dos alunos em visitar esse espaço para buscar livros para ler. Se as crianças adquirirem o hábito de ir à biblioteca escolher suas leituras e sentirem-se bem nesse lugar, não terão dificuldades em se adaptar a esse ambiente silencioso quando já forem adolescentes. Ao contrário, sentirão prazer de estar num lugar em que as leituras podem significar não só acesso a informações e conhecimentos construídos pelo homem ao longo dos séculos, mas também transporte a outros mundos construídos pela imaginação.

Na observação que fizemos desse espaço, recentemente, pudemos constatar aspectos positivos, como a disposição dos livros, que estão organizados em: livros que fazem parte do acervo – os quais os alunos podem consultar na biblioteca; e livros literários – disponibilizados para empréstimo e separados por série/faixa etária.

As modalidades de leitura presentes na biblioteca poderiam também ser divididas em leitura informativa, ou instrucional, e leitura literária, ou de lazer. Essa subdivisão já aparece, de certa forma, bem marcada na biblioteca, pois ela possui dois ambientes, um que contém o acervo literário e outro que guarda livros didáticos, livros e revistas destinados a pesquisas e outros materiais de apoio ao professor.

Quanto ao acervo literário, apesar de atender bem à demanda atual – na qual poucos alunos procuram espontaneamente a biblioteca –, ele pode ser considerado insuficiente se, se ao fazermos uma análise, estabelecermos uma relação entre o número de alunos da escola e a quantidade total de volumes de livros existente.

Por outro lado, a organização dos livros pressupõe espaço para o aluno realizar suas pesquisas, mas, como já mencionado, o espaço que, anteriormente, era amplo e agradável, está ocupado com outras atividades. Além disso, até mesmo o aluno que quer escolher livros para fazer empréstimos pode se sentir intimidado por ter que interromper uma aula para pedir licença e passar no meio de uma sala de aula de colegas desconhecidos para chegar ao espaço em que os livros estão dispostos.

Em relação à participação em atividades relacionadas à cultura, os alunos da escola em questão contam com uma vantagem, pelo fato de ela funcionar em um CAIC: eles têm oportunidades de participar de algumas atividades que não são comuns em outras escolas, como balé, fanfarra, dança, artesanato, pintura, entre outras. Além dessas atividades, o CAIC também oferece outros cursos, como computação, corte e costura etc., mas, como as vagas para participar dessas atividades são destinadas à comunidade, os alunos que são matriculados regularmente na escola que funciona no prédio não alcançam privilégios para conseguir se matricular nelas.

A escola conta ainda com laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quadra de esportes coberta. Esses ambientes também podem ser usados para possibilitar contato com bens culturais, mas praticamente não são usados para esse fim.

### 1.3.3 Os alunos que participaram do projeto de intervenção

O projeto foi realizado em uma turma de 9º ano, em que os alunos têm entre catorze e quinze anos. Não há repetentes na turma, mas eles são um tanto apáticos, demonstrando pouco interesse em realizar as atividades propostas, principalmente aquelas que representam inovações, ou seja, as atividades que saem da rotina.

Esses alunos apresentam um rendimento satisfatório, mas preferem copiar a ter que participar de discussões e tentativas de elaboração de conhecimento. Conforme Kleiman (2009, p. 22-23):

As práticas de letramento fora da escola são essencialmente colaborativas, em contraste com o caráter individual de aquisição da língua em ambiente escolar [...] As ocasiões em que a fala se organiza em torno de textos escritos e livros, envolvendo a compreensão de textos, são eventos de letramento. Nos eventos de letramento, da maioria das instituições, as pessoas participam coletivamente, interagindo, enquanto nos eventos escolares mais tradicionais o que ainda importa é a participação individual do aluno (KLEIMAN, 2009, p.22-23).

Assim, a prática individual, vivenciada durante todos os anos do ensino fundamental, pode ser a causa desse comportamento que, em nossa experiência, já observamos também em alunos de outras turmas.

Nesse aspecto, contar com a participação de todos os alunos na realização de um projeto que prevê atividades coletivas e colaborativas constituiu um desafio. Outro fato que representou dificuldades para o trabalho coletivo foi a infrequência dos alunos. Muitos faltam às aulas, regularmente, pelo menos uma vez por semana, o que dificulta o envolvimento nos projetos, de modo geral, e a progressão das atividades.

Outro aspecto considerado negativo é que, geralmente, esses alunos não realizavam as atividades destinadas para casa. Por isso, constatamos que, ao planejar o desenvolvimento de projetos, é preciso prever que a maioria das ações sejam desenvolvidas em sala de aula.

Alguns alunos têm computador com acesso à internet em casa, mas a maioria deles acessa a rede mundial de computadores a partir de celulares ou em *lanhouse*. Todos

participam de alguma comunidade virtual. Notamos que o uso da internet está vinculado à participação nessas comunidades, estando irrisoriamente associado à ideia de fonte de informações e pesquisa. Os alunos relataram que, em suas famílias, os usos não são diferentes.

Poucos alunos revelam ter contato com jornais escritos e revistas. Salvo poucas exceções, as leituras se restringem às exigências da escola. Essa realidade coaduna com a afirmação de Magda Soares (2010, p. 62):

É uma queixa recorrente entre os professores, sobretudo os de escolas públicas, a pouca familiaridade das crianças das camadas populares com a leitura e a escrita, atribuída à ausência de livros e material escrito, em geral, em seu contexto familiar, social, cultural (SOARES, 2010 p. 62).

As informações ainda chegam aos grupos a que os alunos pertencem, quase exclusivamente, por meio da televisão. Esses e outros meios de comunicação são menos trabalhosos do que aqueles que exigem instrumentalização alfabética e acabam distanciando os indivíduos do contato com a escrita, fazendo com que a habilidade de leitura pareça desnecessária.

Contudo, esse é mais um dos motivos que torna importante o ensino de leitura no mundo atual. As informações veiculadas nessas mídias refletem uma seleção consciente daqueles que as produzem e as veiculam, e o “não leitor” nem sempre está apto a perceber as intenções de seus autores. Há o perigo de manipulação na recepção de informações sem questionamento ou criticidade.

Em relação à escrita, percebemos, a cada tentativa de produção textual, que os alunos enfrentavam obstáculos ao dar progresso aos textos, apresentando pouco vocabulário e dificuldade em expor ideias e argumentar. É curioso observar que isso ainda acontecia, apesar de todas as vezes que pedíamos uma produção de texto, o tema e o gênero já terem sido abordados em textos lidos anteriormente, em sala de aula.

Percebemos que esse problema estava associado ao fato de os alunos não sentirem necessidade de realizar leituras profundas, pois, na maioria das vezes, liam para responder a questões que sabiam que seriam propostas. Muitas vezes, essas questões não eram inferenciais, podendo ser respondidas por quem fizera uma leitura rasa do texto. Quando as perguntas exigiam maior esforço cognitivo, percebíamos que muitos deixavam de fazer o exercício proposto para interpretação.

Esse é outro problema que atribuímos ao hábito adquirido durante a vida escolar, na qual o livro didático é o material de apoio mais usado pelo professor. Muitos pesquisadores já analisaram esse material, entre eles, Luiz Antônio Marcuschi (2001b), que detectou que “não há clareza quanto ao tipo de exercício que deve ser feito no caso da compreensão. Perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”.

Sobre os estudos de Marcuschi (2001a) que identificam categorias distintas de perguntas mais frequentes nos livros didáticos, Robson Santos Carvalho (2014, p. 75-76) comenta que ele:

Identificou quatro grandes problemas relacionados à natureza do trabalho de compreensão de textos nos livros didáticos de português:

A compreensão tomada como sinônima de decodificação, resultando em atividades de cópia;

Perguntas supostamente sobre o texto, mas que em nada têm a ver com ele;

Perguntas do tipo genéricas, podendo ser respondidas mesmo sem a leitura do texto;

E raridade (praticamente ausência) de tarefas que estimulassem a reflexão crítica e, portanto, que levassem o aluno a mobilizar habilidades capazes de identificar efeitos de ironia ou humor, de determinar as funções sociocomunicativas do texto, de estabelecer relações entre partes do texto, de produzir inferências, etc. (MARCUSCHI, 2001, p. 49 *apud* CARVALHO, 2014, p. 75/76).

Quanto à leitura de livros literários, os alunos não demonstraram ter o hábito de ler, realizando apenas as leituras solicitadas pela escola. Essas leituras quase sempre estavam relacionadas ao projeto de leitura e, findos os prazos para troca de livros, a maioria os esquecia em casa e/ou não apresentava as atividades solicitadas por não conhecer o conteúdo do livro que deveria ter lido.

Poderíamos questionar se o desinteresse dos alunos pelas leituras propostas não estaria relacionado com os temas dos livros, pois os alunos preferem livros com histórias de ficção científica, de mistério ou romances policiais. Para Maria Teresa de Assunção Freitas (2006), esses livros agradam aos alunos por conterem histórias parecidas com aquelas que estão acostumados a assistir na televisão ou com as histórias de livros que, às vezes, lhes são mais acessíveis, fáceis de ser encontradas em seu grupo de convívio.

Entretanto, a variedade de livros (trinta, na caixa dessa turma) e as condições em que se realizam as trocas possibilitam ao aluno a opção de ler os livros que o atraíam e

também conhecer outros textos desse acervo que não lhe pareçam tão interessantes. Então, a regularidade com que devolvem o livro sem ler reforça a convicção de que a leitura ainda não representa para eles nenhum prazer.

Há poucas exceções, alunos que leem os livros que levam para casa e ainda vão à biblioteca escolher algum livro para ler. Quatro, dos trinta alunos da turma. Estes estão sempre atentos às narrativas e envolvem-se nos projetos de leituras de textos literários. No entanto, dois desses alunos sempre queriam ler romances policiais, histórias de ficção científica ou mistério.

## CAPÍTULO 2 – A LEITURA NA ESCOLA

Muito se tem pesquisado sobre estratégias para o ensino de leitura. Mesmo assim, conseguir êxito nessa tarefa ainda constitui um desafio. Conforme Rojo (2009), o fato está relacionado ao tratamento que se dá à leitura escolar. As atividades planejadas para auxiliar o aluno na aprendizagem de leitura são propostas na escola com o objetivo de oferecer oportunidades para que ele utilize as habilidades adquiridas na leitura como contribuição para facilitar a produção escrita.

Além disso, a leitura está quase sempre restrita aos textos dos livros didáticos. Para a maioria dos alunos, as leituras restringem-se às exigências da escola. E, nela, o texto é lido como pretexto para apresentar conhecimentos acerca de características inerentes a determinado gênero textual, à ortografia, à pontuação, à organização das ideias para compor o texto e ao uso de recursos expressivos (ROJO, 2009).

Entre os livros que são lidos, poucos são literários e não se estimula a leitura como fonte de prazer, ignorando que, conforme lembra Ricardo Azevedo (2003, p. 79), também é preciso dar acesso “à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva”. Ou seja, é preciso permitir, na escola, abordar assuntos, subjetivamente.

Também, por parte do professor, há uma preocupação exagerada em avaliar os alunos, e isso inibe a interação aluno/texto. Esses fatores, em conjunto, tornam-se entrave para que o aluno compreenda que a leitura abre um mundo de possibilidades para o leitor.

É comum também verificar, no ensino, certa tendência aos moldes mecanicistas da escola tradicional, com proposições de exercícios de cópia e repetição. Isso se comprova facilmente nos exercícios propostos para análise da língua ou de gramática nos livros didáticos.

Mesmo as questões apresentadas para estudo de textos não exigem uma leitura mais profunda. A leitura – nela incluída a leitura de livros literários – está sempre vinculada à tarefa de responder a questões, tão comum na atividade escolar.

Sobre os exercícios propostos pelo professor e pelos livros didáticos para interpretar textos, Irlandé Antunes (2010, p. 22-23) atesta que “são exercícios de cópias, simplesmente, presos à sequência em que os itens apareceram no texto e que não exigem a mobilização de cálculos interpretativos ou de estratégias de raciocínio mais complexas”.

Na escola, há uma forte tendência de condicionar a leitura de textos a esse tipo de exercício, “criando a falsa impressão de que compreender um texto significa ser capaz de

localizar uma série de informações visíveis em sua superfície [...]” (CARVALHO, 2014, p. 81).

Ao verificar a perspectiva histórica do ensino de língua portuguesa no Brasil, como faremos a seguir, é possível perceber que as práticas de guiar o aluno, avaliar correção gramatical e ortográfica e utilizar textos literários como modelos de escrita são muito presentes em sua trajetória.

## **2.1 Ensino de leitura: uma perspectiva histórica**

No Brasil, até 1838, a língua portuguesa não havia sido introduzida nos currículos oficiais. A partir dessa data, ela foi incorporada para facilitar o estudo do *trivium* – gramática, retórica e lógica ou dialética. A esse respeito, Magda Soares (2003) lembra que só no final do Império a disciplina Português passou a existir, reunindo a retórica, a poética e a gramática. Até então, a língua portuguesa não era dominante em relação à língua geral (as várias línguas faladas no território brasileiro) e ao latim.

Razzini (2000) comenta que, entre o período de 1838 a 1890, a fusão dessas disciplinas foi acontecendo aos poucos: primeiro, as aulas dedicavam-se ao ensino de gramática, e mais tarde foram absorvendo os conteúdos das aulas de retórica. Em 1855, a leitura literária e a recitação foram introduzidas; em 1870, entraram no currículo de Português a redação e a composição; e, em 1890, entrou a gramática histórica (RAZZINI, 2000, p. 239).

Até 1960, a escola pública era privilégio de elites. Os estudos secundários incluíam a história das literaturas, o estudo de gramática, da composição e da lógica (ROJO, 2009, p. 86). Na segunda metade da década de 1960, com a mudança no cenário econômico, causada pela industrialização, o público que frequentava a escola aumentou e o perfil do aluno mudou<sup>11</sup>. Em suas reflexões sobre 50 anos de língua portuguesa (1950-2000), Níciade Andrade VerdiniClare (2002) postula que, devido às necessidades oriundas do

<sup>11</sup> Aprender a ler, ser alfabetizado, até então era privilégio de elites. O material usado para o ensino de leitura e gramática era baseado em textos de autores renomados da literatura mundial do passado (civilização clássica), na tentativa de estabelecer um modelo impecável de falar e escrever. Uma vez que não havia tradição cultural em língua portuguesa, os interesses culturais ainda estavam relacionados à metrópole e isso contribuía para perpetuar esse modelo de ensino. A reivindicação pela inclusão, na escola, de uma parcela maior da população fez com que a escola passasse a ser frequentada por alunos pertencentes às famílias dos trabalhadores.

advento da industrialização, agora se buscava formar profissionais capazes de utilizar máquinas e de dirigir processos de produção, havendo a necessidade de repensar os métodos de ensino.

A partir dos anos 70 do século XX, apesar da concepção de que o sujeito vai à escola para acumular conhecimentos e de o ensino ainda estar focado em treinar profissionais para procedimentos práticos (ROJO, 2009), a discussão tornou-se mais específica em relação ao Ensino Fundamental, motivada pelos altos índices de evasão e fracasso escolar.

O ensino de língua portuguesa passou, então, a ser visto como eixo para reverter esse problema por estar relacionado ao aprendizado de leitura e escrita (BRASIL, 1998, p. 17). A Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 estabelecia a língua portuguesa como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (ROJO, 2009, p. 87). O nome da disciplina tornou-se “Comunicação e Expressão, no primário, Comunicação e Expressão no ginásio e só no 2º grau, língua portuguesa e literatura brasileira” (ROJO, 2009, p. 86-87).

Na década de 1980, é possível perceber uma grande mudança, baseada na teoria do cognitivismo ou construtivismo, introduzida no Brasil pelos estudos das autoras Emília Ferreiro (2005) e Ana Teberosky (FERREIRO e TEBEROSKY, 1985), sobre a Psicogênese de Língua Escrita. Inspiradas nas teorias de Piaget<sup>12</sup>, que discute a natureza do desenvolvimento do conhecimento, essas autoras realizaram pesquisas sobre leitura e escrita.

Segundo Ferreiro (2005), a questão fundamental que guiou os trabalhos de Jean Piaget e, conseqüentemente, o seu trabalho foi a passagem de um estado de menor conhecimento a um estado de maior conhecimento. Piaget, por meio de suas pesquisas, chegou à conclusão de que é a partir do desequilíbrio interno do nível em que a criança se encontra que emergirá um novo equilíbrio em um estágio superior de desenvolvimento, ou seja, entrar em conflito dentro de uma fase e tentar formular novas hipóteses é que faz com que a criança se desenvolva.

<sup>12</sup> A teoria de Jean Piaget, Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética, é a mais conhecida concepção construtivista da formação da inteligência. Em sua teoria, Piaget explica como o indivíduo, desde o seu nascimento, constrói o conhecimento.

Com suas pesquisas, Ferreiro e Teberosky buscaram compreender o processo de aprendizagem da escrita e propuseram níveis evolutivos pelos quais as crianças passam nesse processo. As autoras não tinham a intenção de criar um método de ensino. No entanto, diversos educadores entenderam esses estudos como método, fazendo com que muitos equívocos fossem cometidos. A respeito desses equívocos, Cagliari (2007, p. 68) comenta:

Com as novas ideias do construtivismo, alguns professores têm levado os trabalhos de alfabetização para o extremo oposto ao das cartilhas, também com graves consequências para alguns alunos. É o caso absurdo do professor que pretende tirar todos os conhecimentos a partir do aluno e, para tanto, acha que sua tarefa não é a de ensinar, mas, apenas a de promover situações para o aluno fazer algo. Tudo o que o aluno faz é valorizado – mesmo que se constate que ele começa a andar em círculos e não consegue ir além do que faz – na esperança de que, um dia, descubra a solução de seu problema (CAGLIARI, 2007, p. 68).

Apesar desses enganos, houve contribuições positivas para o ensino, como centrar o foco da aprendizagem no aluno; usar diagnósticos dos conhecimentos prévios dele; analisar erros como indicadores construtivos de processos cognitivos e hipóteses de aprendizagem; reconhecer que a evolução da escrita se dá por meio dos níveis conceituais; e valorizar o ambiente alfabetizador, concebendo que alfabetizar significa construir conhecimento. Outra mudança importante, ocorrida nesse período, foi no modo como os papéis de aluno/professor começaram a ser encarados: o aluno passou a ser o sujeito da aprendizagem e o professor, facilitador/problematizador.

Por outro lado, a concepção de que ler e escrever significa compreender como funciona o uso da língua na sociedade, e não meramente juntar pedaços de escritas, não foi suficiente para solucionar o problema de aprendizado dos alunos.

A preocupação em usar estratégias para despertar o interesse dos alunos pelos estudos, por meio da promoção de atividades que valorizassem sua criatividade, sem levar em consideração o fato de que era preciso adequar o ensino ao enorme contingente de alunos das camadas pobres, que passaram a frequentar a escola, também representou um problema. Se a língua ensinada nas escolas, que era utilizada pelos livros didáticos, já era distante dos alunos, a realidade econômica, social e linguística dos novos alunos tornavam-na ainda mais distante, e a leitura, conseqüentemente, menos atrativa para o aluno.

Segundo Clare (2000), na busca por aproximar a linguagem escolar da linguagem dos alunos que passaram a frequentar a escola, textos oriundos dos meios de comunicação de massa, que antes não eram utilizados na escola, tornaram-se objeto de estudo. Contudo, a falta de preparo dos profissionais para absorver as teorias cognitivas de produção e as teorias linguísticas, somada à resistência às mudanças, fizeram com que se começasse a estudar uma espécie de gramática dos textos, trazendo para a sala de aula questões que deviam fazer parte do conhecimento de quem ensina, como coerência, coesão e outros conceitos, além da adoção do uso do texto como pretexto para o estudo de gramática (ROJO, 2009). Essa corrente tinha uma tendência a abandonar o texto literário, antes tomado como modelo.

Na década de 1990, o perfil do aluno precisou se adequar à grande mudança que o mundo vivia na comunicação. A globalização trouxe consigo um volume enorme de informações e de tecnologias, que eram superadas a cada dia. Foi necessário, então, adquirir competências e habilidades e preparação científica para usar as novas e diferentes tecnologias (ROJO, 2009). A respeito dessa necessidade, Luiz Paulo da Moita Lopes e Roxane Rojo (2004, p. 46), asseveram:

Ensinar a usar e a entender como a linguagem funciona no mundo atual é tarefa crucial da escola na construção da cidadania, a menos que queiramos deixar grande parte da população no mundo do face a face, excluída das benesses do mundo contemporâneo das comunicações rápidas, da tecnoinformação e da possibilidade de se expor e fazer escolhas entre discursos contrastantes sobre a vida social (LOPES; ROJO, 2004, p.46).

Nesse cenário de disparidade entre a escola que se tinha e a que se precisava ter, a incorporação ao ensino das teorias linguísticas que preconizam a busca por adequação no ensino de linguagem se fortalece. A criação das referências para estabelecimento de currículos nas escolas, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), doravante PCNs, é um dos esforços dos órgãos governamentais nesse sentido.

Na área de Língua Portuguesa, as orientações presentes nesse documento direcionam para a revisão das práticas que disseminam o preconceito linguístico e que supervalorizam os escritos canônicos como modelo para o ensino. Recomendam que se passe a centrar o ensino no uso da linguagem. Para tanto, propõe que se aborde primeiro a linguagem que o aluno já domina para possibilitar o conhecimento e aquisição de novas

habilidades de linguagem que permitirão sua participação social. Fundamenta-se no princípio de que:

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos (BRASIL, 1998, p. 19).

As teorias linguísticas estão presentes nos PCNs, que preconizam a interação por meio da linguagem. Buscando atender a essa proposta, a escola reconfigura seu trabalho com os estudantes, visando à participação do aluno em diversas situações comunicativas, para ampliar suas possibilidades de participação social.

De acordo com Isabel Solé (1998), para adequar o ensino, em relação à leitura, o modelo interativo dá grande importância ao uso que o leitor faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto. Concordando com essa afirmação da autora e apresentando resultados de estudos, Kleiman (1998), Dionísio (2006) e Antunes (2009) vão mais longe e dizem que as dificuldades dos alunos em relação à leitura podem ser evitadas, se não houver lacunas entre o nível de letramento da criança e aquele exigido pela escola.

Os PCNs também trouxeram para o centro dos estudos sobre a linguagem os gêneros textuais, que são a forma em que os textos se materializam (BAKHTIN, 2003). Para exercitar a leitura na escola de uma diversidade de gêneros que circulam socialmente, os PCNs apresentam procedimentos de leitura que deverão ser utilizados pelos professores em sala de aula. Entre eles: ler para informar, ler para copiar um trecho, ler para distrair, ler com o outro, ler para o outro, em voz alta ou silenciosamente, ler em diferentes suportes materiais de texto: jornal, livro, panfleto, *cdrom*, em diferentes lugares e momentos, ler para escolher textos para leitura posterior; ler para identificar informações no texto, ler para revisar inadequações em relação ao padrão estabelecido.

Esses procedimentos de leitura devem ter como objetivo não só permitir o contato com os textos que circulam na sociedade, mas também com seus aspectos temático, composicional e estilístico, desenvolvendo a capacidade criativa e crítica e ampliando o

vocabulário do aluno. Na presente proposta de intervenção, as atividades programadas para preparar os alunos para produzirem resenhas proporcionam a leitura inspecional, a leitura tópica e a leitura de revisão. Mais à frente discutiremos o ensino de gêneros e o gênero resenha.

As sugestões didáticas apresentadas pelos PCNs inspiram-se no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na linguística textual. Nessa perspectiva, para formação de leitores é necessário promover oportunidades de leituras: autônoma, colaborativa, em voz alta, programada, de escolha pessoal, entre outras. No entanto, na escola é difícil praticar essa metodologia, pois ela esbarra no fato de que o texto quase sempre é apresentado ao aluno como algo pronto e acabado, que tem um único e correto sentido, não permitindo que o aluno o extrapole. Sendo assim, a leitura do texto passa a ser apenas a ação de extrair informações, decodificando letra por letra, palavra por palavra, sem ativar as estratégias de seleção, antecipação, inferência, sem as quais, não há proficiência (Kleiman, 1997).

Claro que todas as sugestões dos PCNs podem ser trabalhadas na escola para que o aprendiz tenha a oportunidade de manter um contato crítico e reflexivo com os textos. Contudo, não se pode ignorar que para ler é importante que o aluno tenha a oportunidade de construir sentidos para o texto a partir de pistas textuais, inferências e de uma série de conhecimentos que ele já possui.

Parece-nos que o mais importante, senão fundamental, é que o professor tenha concepção bem definida do que é leitura. Os conceitos, apresentados a seguir, de Carla Coscarelli (1999) e de Ingedore Grunfield Villaça Koch (2012a), identificam-se e nos parecem bem completos. Para Coscarelli (1999, p. 32):

A leitura é um processo complexo que envolve desde a percepção dos sinais gráficos e sua tradução em som ou imagem mental até a transformação dessa percepção em ideias, provocando a geração de inferências, de reflexões, de analogias, de questionamentos, de generalizações, etc. Essa definição permite postular que leitura não é um todo sem subdivisões, pelo contrário, é possível apontar vários domínios que estão envolvidos nela (COSCARELLI, 1999, p. 32).

Segundo Koch (2012, p. 11), a leitura é:

Uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos

presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2012, p. 11).

Na perspectiva apresentada acima, a leitura tem seu foco no autor-texto-leitor, ou seja, “os sujeitos são atores/construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2012, p. 10). Tanto quem escreve quanto quem lê o texto produzem significados e sentidos. Essa construção de sentidos alarga o horizonte social do indivíduo<sup>13</sup>.

Sobre os estudos acerca de leitura, Angela Kleiman (2004) destaca que há dois modelos de leitura diferentes nos últimos trinta anos. O primeiro refere-se ao período de 1970 a 1990, pautado nas teorias construtivistas, em que o leitor era visto como “sujeito ativo que utilizava e mobilizava conhecimentos para compreender” e o segundo modelo, o atual, no qual a leitura envolve aspectos sociais e colaborativos e sua compreensão acontece mediante a interação autor-leitor- texto. “A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento” (KLEIMAN, 2004, p. 14).

## **2.2 Alfabetização e letramento**

Para discutir sobre letramento, primeiro é preciso definir a que conceito de letramento estamos nos referindo. Para isso, é preciso antes distinguir letramento e alfabetização.

Ao pensar em leitura, normalmente visualizamos o significado de decodificação de códigos que representam sons e que possibilitam o conhecimento de conteúdos de textos escritos. A habilidade necessária a essa decodificação seria adquirida mediante a alfabetização. Essa concepção é confrontada pelo conceito de letramento proposto por

<sup>13</sup> Segundo Ingedore Grunfield Villaça Koch (2012), a concepção de leitura varia de acordo com o foco. Nessa perspectiva, se o foco é no autor, a leitura que se faz é a captação das ideias dele, sem considerar experiências e conhecimentos do leitor. Se o foco é o texto, o leitor deve reconhecer o sentido nas palavras e estruturas do texto. Se o foco é autor-texto-leitor, o “leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem, etc.” (KOCH, 2012, p. 12).

Magda Soares (2001), que diferencia alfabetização e letramento. Sua base teórica baseia-se no sociointeracionismo, com foco nas práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo a autora, alfabetização é o processo de aquisição de códigos – alfabético e numérico – que o indivíduo aprende na escola; e o segundo, letramento, está além da escrita, enfoca a prática social e, como tal, pode ser aprendido em todos os segmentos sociais. Esses segmentos: família, escola, igreja, comunidade, ambiente de trabalho, podem ser considerados agências de letramento com orientações diferentes. Então, ser letrado está relacionado às habilidades adquiridas no contexto social. Em entrevista ao *Diário do Grande ABC*, a autora afirma que “Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003).

Pelo exposto, todas as pessoas participam de letramentos adquiridos em sua experiência, ou seja, é possível fazer leituras sem conhecer as convenções da decodificação de código.

De acordo com Soares (2001, p. 72), “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais”. Nesse sentido, a pessoa pode ser considerada apta a participar de determinado tipo de letramento e não conseguir demonstrar as práticas exigidas em outro.

De acordo com Kleiman (1995), a escola é considerada a principal agência de letramento. E, como tal, cabe a ela ensinar a decodificar e muito mais que isso, cabe proporcionar ao aluno oportunidades para que ele adquira experiências com a leitura, visando capacitar o aluno para utilização das habilidades aprendidas na leitura de diversos textos, em diferentes suportes, considerando que ler é muito mais do que decodificar signos, é antes uma atividade social (KLEIMAN, 1995, p. 20). Entretanto, em estudo posterior, essa autora pondera que:

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de

onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... Nem sequer supõe. (KLEIMAN, 2002, p. 30).

A falta de objetivos claros para a leitura na escola provoca o desinteresse. Ainda hoje, algumas propostas de ensino estão voltadas para os moldes mecanicistas tradicionais, com proposições de exercícios de cópia e repetição. Também é comum encontrar exercícios que utilizam os textos para propor análise da língua ou de gramática. A prática de leitura não apresenta uma finalidade. Os alunos leem mecanicamente para responder às questões, que sabem que serão apresentadas, e, às vezes, não leem todo o texto. Apenas procuram neles as informações necessárias para resolver às questões propostas.

Essas práticas, geralmente, só servem para o professor aferir se o aluno aprendeu algum conhecimento específico que foi ensinado. Essa constatação coaduna com a afirmação de que “as práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno, e isso pode ser ou não relevante para o estudante” (KLEIMAN, 2002, p. 33).

Fora da escola, o aluno consegue utilizar a língua de acordo com seus objetivos, porém na escola não reconhece qual a finalidade das práticas de uso da língua, por isso a maioria demonstra desinteresse pelas aulas. Para Irandé Antunes (2003), o trabalho com leitura na escola deveria concentrar-se em tornar o aluno capaz de responder a perguntas inferenciais, que exigem o esforço de pensar para ativar conhecimentos prévios. Atividades com esse tipo de questionamento instigam o aluno a participar e promovem o gosto pela leitura. No entanto, a escola preocupa-se, exageradamente, em treinar o aluno para dar respostas a avaliações, utilizando para isso atividades que requerem cópias e respostas a perguntas objetivas.

Como consequência, além do desinteresse, para muitos alunos – principalmente para aqueles que frequentam a escola pública, para os quais o contato com a escrita se dá apenas na escola –, ler passa a ser uma grande dificuldade.

Encontramos aqui um paradoxo, pois, na educação escolar, a leitura é imprescindível para adquirir aprendizagem e, conforme Lajolo (2010), é, também, um ato que possibilita o conhecimento do mundo e de si mesmo. Então as atividades deveriam ser interessantes e relevantes, e não o contrário.

Além disso, a escola não pode ignorar que na atualidade há um novo desafio. É preciso preparar o aluno para fazer uso das tecnologias que se utilizam da escrita. O indivíduo precisa usar língua escrita nas interações pela internet e para se comunicar por

meio da rede mundial de computadores. Glícia Tinoco (2008, p. 80) observa que, para cumprir seu papel social de forma eficaz, proporcionando a participação mais “igualitária e menos excludente, um ensino de escrita ancorado nos pressupostos dos Estudos de Letramento e Pedagogia Crítica parece ganhar uma particular importância”.

Um ensino baseado nos estudos de letramento concebe “letramento não *como* uma habilidade, embora envolva um conjunto de habilidades (roteiro de como fazer) e competências (capacidade concreta de fazer algo)” (KLEIMAN, 2010, p. 14, *grifo nosso*). O letramento envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, sendo muitas delas não necessariamente relacionadas com a leitura.

Para Kleiman (2002, p. 33), a dificuldade de aprender está relacionada ao fato de, na vida social e em seus grupos de convívio, o aluno usar a língua de modo colaborativo, em práticas que, geralmente, são coletivas, enquanto na escola as práticas são individuais.

Nesse sentido, a opção de utilizar a pedagogia de projetos permite o uso colaborativo da língua e tira o professor do centro. Faz com que os alunos assumam papéis importantes, exigindo que o professor seja mediador e deixe de ser, conforme Vasco Pedro Moretto (2002), um transmissor de verdades prontas.

É possível concluir que um ensino de leitura baseado nos estudos de letramento e em pedagogia crítica deve ter sentido de prática social e cultural. Desse modo, os alunos podem ampliar seus conhecimentos comunicativos reais, uma vez que, segundo Kleiman (2002, p. 27), outro grande problema do ensino de leitura é que as atividades propostas na escola “não estão relacionadas a nenhuma situação específica”.

Para a autora, esse problema é ainda mais perceptível quando se trata de gêneros pertencentes às esferas científicas e literárias. É difícil compreender a dificuldade quanto à leitura de gêneros literários, pois, como lembra Tereza Colomer (1996, p. 131), a interpretação deles permite o reencontro da pessoa consigo mesma, ou seja, a literatura oferece “uma maneira articulada de reconstruir a realidade e de gozar esteticamente dela em uma experiência pessoal e subjetiva”. Presume-se, então, que a leitura proporciona o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

## 2.3 Letramento literário e ensino

A abordagem que a escola dá aos gêneros pertencentes às esferas científicas e literárias, sem vinculá-los a nenhuma situação específica, representa um grande prejuízo, pois, no esforço de dar acesso ao letramento, não se pode ignorar que ao longo da história a leitura sempre possibilitou o crescimento do homem. Quanto à leitura literária, ela deve ser incluída, visando leituras mais profundas. Segundo Marisa Lajolo (2001, p. 106):

[...] a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias (LAJOLO, 2001, p. 106).

Por meio da recriação/transfiguração do mundo real, a literatura permite aos indivíduos interpretar, de acordo com suas vivências, o mundo ficcional, identificando-se com ele. Nesse jogo, no qual a leitura literária desempenha um papel social, aspectos da vida humana e de suas relações são discutidos, possibilitando a reflexão.

É interessante refletir sobre a colocação de Graça Paulino (1998a) sobre as limitações do processo de escolarização da literatura. Segundo essa autora, “como outros tipos de letramento, [o letramento literário] continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998a, p. 16).

Para compreender essa afirmação de Paulino é preciso esclarecer que o letramento literário, conforme afirmam Ibrahim Alisson Yamakawa, João Gabriel Pereira Nobre de Paula e Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2012, p. 7, *grifo nosso*), “são as práticas de letramento que envolvem a escrita literária, cujo traço essencial é a marca de ficcionalidade [...] e também [...] ter-se em conta que o conceito de letramento literário abrange não só os textos valorizados pela cultura escrita”.

O ideal seria que a criança, desde cedo, tivesse contato com o livro, pois na família é que adquirimos os primeiros hábitos, valores e gostos. Em seu livro *Como e por que sou romancista*, em forma de carta autobiográfica, José de Alencar (1998, p. 6) conta como o contato com a leitura na infância despertou-lhe as primeiras impressões “para essa forma literária que era, dentre todas, a de sua predileção”.

Não havendo visitas de cerimônia, sentavam-se minha boa mãe e sua irmã, D. Florinda, com os seus amigos que apareciam, ao redor de uma mesa de jacarandá, no centro do qual havia um candeeiro. Minha mãe e minha tia se ocupavam com trabalhos de costuras, e as amigas, para não ficar ociosas, as ajudavam. Dados os primeiros momentos à conversação, passava-se à leitura e eu era chamado ao lugar de honra. [...] Lia-se até à hora do chá, e tópicos havia tão interessantes que eu era obrigado à repetição. Compensavam esse excesso as pausas para dar lugar às expansões do auditório, o qual se desfazia em recriminações contra algum mau personagem, ou acompanhava de seus votos e simpatias o herói perseguido (ALENCAR, 1998, p. 6).

Alencar vivenciava em sua infância momentos em que o conhecimento da escrita adquirido por ele era valorizado e a leitura que realizava proporcionava deleite a todos que estavam à sua volta. Essa não é a realidade de nossos alunos. É da escola, como instituição responsável pela alfabetização dos indivíduos, que é cobrada a formação de leitores. Por isso, “é preciso garantir o acesso dos alunos na produção cultural, lembrando que, muitas vezes, a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário” (LAJOLO, 2010, p. 55).

Nesse aspecto, Zélia Versiani (2003) lembra que a escola tem ainda o papel de legitimadora de bens literários, uma vez que as práticas de leitura, em seu interior, formam o hábito da recepção e apreciação de bens simbólicos, que circulam socialmente. Entre esses bens está a literatura.

Em seu ensaio “O direito à Literatura”, Antonio Candido (1995) afirma que a literatura está relacionada com os direitos humanos, na medida em que ela denuncia e questiona os valores da sociedade.

Primeiro verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratando como se fossem compreensíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompreensíveis (CANDIDO, 1995, p. 186).

Poderíamos, numa conclusão simplista, pensar que a escola dá acesso à literatura, pois a história nos mostra que o texto literário sempre foi o texto mais presente na escola. Mas, por outro lado, a história revela que há problemas em formar o leitor de literatura. Então, cabe refletir: Que importância atribuímos à leitura literária e o que essa leitura nos oferece? Antoine Compagnon (2009, p. 54-55) defende que:

[...] Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvida posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim (COMPAGNON, 2009, p. 54-55).

Nessa afirmação de Compagnon obtemos resposta à pergunta que propusemos acima. Compreendemos que a literatura é importante porque é a forma de falar e entender a vida humana, e a leitura literária, conforme o depoimento de Ana Maria Machado (2011, p. 24, *grifo nosso*), oferece-nos:

Alegria quando nos identificamos com algum personagem, e com isso nos ajuda a entender melhor o sentido de nossas vivências, [...] *faz-nos* [...] entrar no mundo do faz-de-conta, imaginar, fantasiar. Além de proporcionar entretenimento, nos divertindo com histórias engraçadas, emocionantes ou cheias de aventuras, os livros nos levam a mergulhar no desconhecido, viajar em outros tempos e espaços, adquirir uma infinidade de elementos de comparação e viver experiências diferentes, ampliando a dimensão da nossa vida e aprendendo a formular um pensamento crítico e inventivo (MACHADO, 2005, p.24 *grifo nosso*).

De posse das respostas, sabemos qual a importância da literatura e o que ela nos oferece. A partir daí, é possível assumir uma nova postura, em que o próprio professor precisa reconhecer a leitura como prazerosa. Em seu ensaio, intitulado “A biblioteca pública e seu projeto político: entre a conformação e o pensamento”, Fabíola Farias (2013, p. 7) afirma que, às vezes, até mesmo para esse profissional não “há deleite nas imagens produzidas pelas palavras, nas associações de ideias deflagradas pelo texto, na beleza construída pela escrita, na liberdade conquistada pelo pensamento, no tangenciamento da fantasia e até mesmo no sofrimento partilhado por um personagem”. Isso porque esse

prazer demanda trabalho, não apenas leitura do conteúdo, mas “junção de forma e conteúdo e compreensão do que se faz quando se lê” (FARIAS, 2012, p. 7). A autora assevera ainda:

Ler e encontrar prazer na leitura pressupõe disposição para o trabalho intelectual: em primeiro lugar, é preciso decidir ler e encontrar tempo e condições para isso. Depois, são necessárias as habilidades linguísticas para decifrar o código e transformá-lo em conteúdo. Junto a tudo isso, o conhecimento e o desvendamento das formas, inferências e analogias, conscientes e inconscientes, com outros conhecimentos, tempo de contemplação e reflexão, dentre muitos outros fatores (FARIAS, 2012, p. 8).

Para encontrar prazer na leitura, é preciso articular o entusiasmo e o conhecimento. Segundo Roland Barthes (2010, p. 20-21), o prazer da leitura traduz-se numa convocação ao exercício intelectual e num convite a questionamentos. Numa releitura desse autor, Farias (2012, p. 9) aponta:

O texto de prazer é aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até certo enfado), faz vacilarem as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (FARIAS, 2012, p. 9.).

O professor precisa ter essa experiência pessoal do “estado de perda” para ser um mediador da iniciação do aluno na literatura. Em se tratando de alunos que têm contato com o texto literário exclusivamente, ou quase, por meio da escola, torna-se ainda mais importante que o professor seja esse mediador de leituras.

Segundo os PCNs, o professor deve representar para o aluno alguém que “vivencia a experiência da leitura e da escrita” (FREITAS, 2006, p. 65). Diante disso, concordamos que a leitura literária deveria ser significativa para o professor, o que o faria preocupar-se em oportunizar a aquisição de conhecimentos que estimulassem a formação do leitor e ajudassem-no a estabelecer o dialogismo necessário com o texto.

De acordo com Marisa Lajolo (2001), para que possa contribuir para a formação do leitor de literatura, a escola precisa motivar os alunos a encontrarem a significância de cada leitura. Ela acrescenta que, para encontrar essa significância é preciso discutir

simbolicamente a sociedade e a si próprio por meio de diferentes leituras que podem ser realizadas de um mesmo texto.

Nesse aspecto, é preciso que haja a interação, mencionada no tópico anterior, “Alfabetização e letramento”. Interação “autor-leitor-texto”, discutida por Ingedore Grunfield Villaça Koch (2012a, p. 12), interação que se dá quando, ao ler, apropriando-se das convenções linguísticas, o indivíduo atribui sentido ao texto, estabelecendo relações com suas vivências e emoções, baseadas no intelecto, na memória, na história e no contexto econômico, social e político em que está inserido, assim como na experiência como leitor e nas pistas fornecidas pelo texto.

Em seus estudos sobre letramento literário, Graça Paulino (2004, p. 56) destaca que formar um leitor literário é formar um leitor capaz de fazer escolhas de leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faz disso parte de seus fazeres e prazeres. Conforme a autora, um leitor que sabe usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceita o pacto ficcional proposto, reconhece marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação da linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Para isso, é preciso considerar que a leitura está ligada à escrita, pois é mais do que uma simples decodificação de signos, é leitura de enunciado, e o enunciado, conforme Michael Bakhtin (2003, p. 301), só existe mediante a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê), situados num contexto histórico. Um sujeito histórico produz o enunciado que é recebido por outro.

Por outro lado, segundo João Adolfo Hansen (2005, p. 19):

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado (HANSEN, 2005, p. 19).

Colocarmo-nos como destinatários do texto é o que possibilita a inserção no mundo do faz de conta. Nesse mundo imaginário, é como se estivéssemos vivendo as situações colocadas pelos textos. A partir daí podemos perceber (e refletir sobre) aquilo para que

ainda não atentamos: nossos sentimentos, emoções, necessidades, enfim, podemos pensar sobre nós mesmos.

É nesse aspecto que Aparecida Paiva, Graça Paulino e Marta Passos (2006, p. 59) consideram que “quem escreve e quem lê a arte literária pode ser cachorro, cavalo ou gato, pode ser fada, pode ser velho, pode ser de outro sexo, pode viver em outra época, em outra casa, em outro país”. Terminada a leitura não se finda a interação que ocorre pelas portas que foram abertas para esse mundo imaginário.

Se a literatura é assim tão rica e capaz de proporcionar uma interação que faz o indivíduo refletir e, conseqüentemente, agir transformando o mundo ao seu redor, é lícito deduzir que proporcionar o acesso do aluno a esse bem deve ser uma preocupação da escola. E a escola, como tem assumido essa tarefa?

#### **2.4 A leitura de livro literário na escola**

Após a discussão que propusemos sobre leitura e ensino neste capítulo, desejamos refletir sobre a leitura de livros literários na escola.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p. 70), no que diz respeito à leitura de livros literários, consideram que é preciso levar em conta “o essencial: O tratamento estilístico que o tema recebeu do autor. [...] Assim é preciso explorar [...] a funcionalidade dos elementos constitutivos da obra e sua relação com seu contexto”.

Nessa perspectiva, a escola precisa promover o acesso à literatura clássica. Não que precise estabelecer uma hierarquia entre leituras, mas é necessário proporcionar oportunidades para os alunos lerem os mais diversos textos e autores, de modo a estabelecerem os critérios para suas preferências, ou seja, formando o seu cânone pessoal, orientando-se por critérios como o tratamento estilístico e a linguagem literária.

Quanto à graduação das dificuldades, os PCN (BRASIL, 1998, p. 71) ressaltam que:

O trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorresse a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por

meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura (BRASIL, 1998, p. 71).

Conforme essa orientação, a introdução dos clássicos deve ser gradual, e a mediação do professor, como leitor mais experiente, é fundamental para permitir a passagem para leituras em que está presente uma maior apuração estética. Ainda que o aluno pareça pouco disposto, imaturo, distraído ou impaciente, as leituras realizadas na juventude, de acordo com Ítalo Calvino (1993, p. 6), “podem ser [...] formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza [...]”.

O planejamento do trabalho com livros literários não pressupõe acreditar que seja possível ensinar literatura, pois, conforme afirma Ricardo Azevedo (2003, p. 80), a literatura trata de:

Assuntos tais como a busca do autoconhecimento, as iniciações, a construção da voz pessoal, os conflitos entre gerações, os conflitos éticos, a passagem inexorável do tempo, as transgressões, a luta entre o caos e a ordem, a condição entre a realidade e a fantasia, a inseparabilidade do prazer e da dor (um configura o outro), a existência da morte, as utopias pessoais e sociais, entre outras (AZEVEDO, 2003, p.80).

E esses assuntos não são ensináveis, “são temas, isso sim, diante dos quais adultos e crianças podem apenas compartilhar impressões, sentimentos, dúvidas e experiências” (AZEVEDO, 2003, p. 80).

Então, o papel da escola é influenciar as escolhas dos alunos, que são neoleitores. Em sua tese de doutorado *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*, orientada pela professora Graça Paulino na Faculdade de Educação da UFMG, Maria Zélia Versiani Machado (2003) analisou as preferências e os conhecimentos sobre a literatura dos jovens que participaram da pesquisa. O resultado aponta as poucas experiências de leitura dos alunos e que ao realizar escolhas, os jovens que fizeram parte da pesquisa, não se orientam por referências literárias (MACHADO, 2003).

Também em nossa experiência com leitores adolescentes temos percebido essa recusa pelos clássicos. Não sabemos se os alunos estão sendo influenciados pelo grande número de livros pertencentes à literatura infanto-juvenil, pela adaptação dos clássicos ou,

ainda, pelas narrativas que se assemelham aos programas, filmes e séries de televisão, como já mencionamos neste trabalho.

Quanto à literatura infanto-juvenil e à adaptação dos clássicos, Azevedo (2003, p. 77) considera que, ao dividir o mundo em faixas etárias, estamos idealizando a perfeição do mundo adulto e limitando a capacidade de crianças e jovens, além de estar promovendo a didatização do livro.

Segundo Antônio Augusto Gomes (2008, p. 27-28), três fenômenos marcam esse tipo de publicação: o adulto que tenta influenciar um ser em formação, enquanto “pessoa, cidadão, sujeito cognoscente, leitor”; a existência de instituições historicamente construídas para “proteger e educar as crianças”; e os interesses do “mercado editorial em consonância com o mercado consumidor e as políticas educacionais do Estado”.

Em sua pesquisa intitulada *Escolhas literárias e o julgamento de valor por leitores jovens*, Zélia Versiani (2003, p. 25) analisou o comportamento de alunos ao escolher leituras e concluiu que entre os fatores importantes que influenciam as escolhas desses leitores estão as “motivações e práticas de leituras subjacentes às escolhas que movimentam a comunidade leitora da escola”. Isso significa que a escola legitima os bens literários por meio das leituras que seleciona e propõe aos alunos.

Nessa perspectiva, nós, professores, temos a necessidade de inserir o trabalho com os clássicos como determinantes na formação de leitores. O que não significa que se deva ignorar que os jovens preferem textos literários contemporâneos, mas que é necessário pensar em despertar, também, o gosto pela leitura dos clássicos (SANTOS et al., 2005).

Friedrich Schiller (2004, p. 38), nas *Preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93*, assevera que “o gosto se comporta, como ajuizamento do belo, do mesmo modo que o degustar de uma comida; enquanto esta tem de ser primeiro cozida, aquele tem de ter sido contemplado e sentido para poder proferir seu sentimento e juízo sobre ambos”. Assim como a comida que alguém prepara para que seja experimentada e então apreciada, ao introduzir a leitura dos clássicos é preciso garantir condições necessárias à contemplação. Imbuídos dessa necessidade de introduzir a leitura do livro literário para que os alunos contemplem e provem o gosto é que propusemos a leitura de *Senhora*, de José de Alencar.

Entretanto, antes de abordarmos esse romance urbano, que faz parte do *corpus* escolhido para a proposta de intervenção, convém tecer algumas considerações sobre o romantismo, estilo que caracteriza esse texto.

## 2.5 Romantismo no Brasil

*A literatura nacional que outra coisa não é senão a alma da pátria, que transmigrou para este solo virgem com uma raça ilustre, aqui impregnou-se da seiva americana desta terra que lhe serviu de regaço; e cada dia se enriquece ao contato de outros povos e ao influxo da civilização?*

Alencar, 1967, p. 165

O Romantismo foi o estilo literário marcado por grande subjetividade e idealização (da mulher e do amor), que perdurou no Brasil no período de 1836 até 1881. Representou uma tentativa de libertação do estilo lusitano e introdução de uma identidade nacional.

Assim, mais que um estilo literário, o Romantismo brasileiro, foi um marco político e social que valorizou o passado literário desse povo, fez desabrochar no espírito americano os ideais de liberdade, a maneira local de viver, dentro de forças definitivamente brasileiras. Segundo o crítico Antonio Candido (2000, p. 281), “o Romantismo no Brasil foi episódio do grande processo de tomada de consciência nacional, constituindo um aspecto do movimento de independência”. E nesse processo era possível perceber:

De um lado, a visão da nova realidade que se oferecia e devia ser transformada em “temas”, diferentes dos que nutriam a literatura da Metrópole. Do outro lado, a necessidade de usar a literatura de maneira por vezes diferente “as formas”, adaptando os gêneros às necessidades de expressão dos sentimentos e da realidade local (CANDIDO, 2004, p. 14-15).

Os assuntos abordados pelos autores do Romantismo no Brasil eram dramas humanos, o amor e os conflitos gerados por ele, utopias, desejos, fuga da corrupção e busca de purificação.

Diferentemente do neoclassicismo, o romantismo buscava romper com as influências de Portugal, por meio da criação de heróis brasileiros. A figura exótica do índio, a celebração da natureza, com paisagens tropicais e exóticas, tipicamente nacionais compõem as criações dessa fase que tinham o intuito de documentar, para firmar e valorizar o passado histórico do Brasil.

As aspirações suscitadas pela nossa independência política misturaram-se a uma tendência à abordagem de temas nacionais em voga no romantismo no mundo. Na Europa, a motivação para esse enfoque eram as transformações dos Estados Nacionais e os conflitos de interesses das nações face à revolução industrial e, na América, era a emancipação política das colônias.

Nessa fase, o romance foi importante para consolidar os tipos brasileiros, as características da sociedade, seus costumes e valores.

Num país sem tradições, é compreensível que se tenha desenvolvido a ânsia de ter raízes, de aprofundar no passado a própria realidade, a fim de demonstrar a mesma dignidade histórica dos velhos países. Neste afã, os românticos de certo modo *compuseram* uma literatura para o passado brasileiro, estabelecendo troncos a que se pudessem filiar e, com isto, parecerem herdeiros de uma tradição respeitável, embora mais nova em relação à europeia (CANDIDO, 2000, p. 55).

Os romances do Romantismo brasileiro são marcados por assuntos como a subjetividade, a exaltação do “eu”, as paixões e emoções, a fé, os ideais religiosos, a valorização da natureza, fuga da realidade por meio da arte, os valores nacionais e populares: desejo de liberdade, de igualdade e de reformas sociais.

A valorização do eu manifesta-se na discussão dos problemas da vida de pessoas comuns, que lutam pela própria realização, por um sentido na vida. Nesse sentido, o herói também muda, passando a ser humanizado. Portanto, é possível que o leitor identifique-se com esse herói dos romances românticos, pois este é diferente dos personagens clássicos, que se assemelhavam a deuses.

Afrânio Coutinho (1999) afirma que os heróis e heroínas românticos são:

Seres apaixonados e, em luta contra uma sociedade injusta, saturada de preconceitos e interesses materiais, os heróis românticos não abdicam nunca do direito de serem felizes pela realização do seu amor; há neles perfeita consciência da fatalidade que espiritualmente os uniu, sentem o absurdo da vida que os leva a experimentar as maiores vicissitudes e os maiores sofrimentos, enfrentam e vencem todas as provações, mas não cedem nunca do objetivo que lhes indicou o destino – força superior e exterior aos homens, divindade a cujo império ninguém pode fugir. E quando é de todo impossível resistir, quando a conjuração dos preconceitos de casta ou dos interesses familiares é materialmente mais forte, a união entre os dois se realiza pela morte, cuja ideia atravessa todo o processo de existência (COUTINHO, 1999, p. 304).

Nas narrativas, estão presentes os dramas do homem que vive contradições para se adequar às convenções da sociedade em que vive e às limitações de seus desejos. Há uma aproximação entre os anseios, sofrimentos e sentimentos dos personagens e os do homem comum.

Essa aproximação também acontece na linguagem. Os escritores românticos preferem a linguagem coloquial, que substituiu a linguagem clássica, das composições de metro fixo. A liberdade de expressão no Romantismo constitui um aspecto importante para a evolução da literatura ocidental. Conforme analisa o próprio José de Alencar (1993, p. 26):

Nós, os escritores nacionais, se quisermos ser entendidos de nosso povo, havemos de falar-lhe em sua língua, com os termos ou locuções que ele entende, e que lhe traduz os usos e sentimentos. Não é somente no vocabulário, mas também na sintaxe da língua, que o nosso povo exerce o seu inauferível direito de imprimir o cunho de sua individualidade, abraçando o instrumento das ideias (ALENCAR, 1993, p. 26).

A configuração do romance romântico também era propícia para apresentação de enredos relacionados com a representação fiel dos conflitos vividos pelo homem comum, de seus vícios e virtudes, por meio da caracterização física e psicológica dos personagens, revelando o que o homem sentia e pensava.

Desde os primeiros romances do Romantismo brasileiro já se podia notar a presença dos conflitos entre o homem e a sociedade. No entanto, os romances urbanos, de José de Alencar possibilitaram a percepção da análise dessas contradições: o choque entre indivíduo e sociedade. Talvez porque nos romances urbanos, conforme observa Dorian Paula Silva Gadelha (GADELHA, 2013, p. 13), as personagens são “mais complexas, excêntricas, contraditórias e humanizadas, expondo seus desencontros psicológicos e insatisfações com as estruturas sociais”.

Também nos romances urbanos de Alencar percebemos que o privilégio dado ao homem na sociedade é confrontado pelo papel curioso atribuído à mulher. Segundo, Candido (1971, p. 71, *grifo nosso*), Alencar é “influenciado pelo mestre francês (Balzac) ao criar mulheres cujo porte espiritual domina os homens, e também[...] na mistura do romanesco e da realidade”.

Entram em cena também as máscaras construídas pelo homem com o objetivo de atingir seus interesses pessoais. As ações e as escolhas do indivíduo, nem sempre dignas, estão sempre relacionadas aos objetivos que deseja alcançar. A descrição dos aspectos externos e internos das personagens permite-nos conhecer o seu caráter, que às vezes é dúbio, mas disfarçado pelas aparências.

## 2.6 José de Alencar

*Nenhum escritor teve em mais alto grau a alma brasileira.*

Machado de Assis

José Martiniano de Alencar materializa o desejo de criar uma identidade nacional. Em sua obra, o autor retrata o perfil da cultura brasileira, usando uma linguagem tipicamente brasileira, distanciando do estilo português. Alencar escreveu sobre temas de interesse da época, descrevendo tipos diversos de indivíduos que povoam o Brasil: o índio, o sertanejo e a sociedade burguesa.

Traço estilístico na obra de Alencar era a descrição da vida social, das relações humanas e dos conflitos íntimos, além da descrição dos lugares ou dos aspectos geográficos.

O autor escreveu peças teatrais, crônicas, ensaios e polêmicas literárias, escritos políticos, estudos filológicos e poesias. Estreou na ficção em 1857, com a publicação de *O Guarani*. Este romance tornou-se popular, pois foi lançado em folhetim.

Os romances escritos por José de Alencar estão divididos em quatro temas: romances urbanos, romances históricos, romances regionalistas e romances indianistas.

Os romances urbanos, entre os quais *Senhora*, de que estamos tratando neste trabalho, ambientam-se no Rio de Janeiro, especificamente, na corte, no Segundo Reinado. Eles retratam as fantasias e as intrigas amorosas da alta sociedade carioca. O tema é sempre o amor, capaz de tudo: renúncias, sacrifícios, crimes. Esses romances revelam a desigualdade social, a ambição, a hipocrisia, mas há sempre o desfecho romântico, um final feliz. Compõem o conjunto Romances Urbanos do autor: *Cinco minutos*, *A viuvinha*, *Lucíola*, *Diva*, *A pata da gazela*, *Sonhos d'ouro*, *Senhora* e *Encarnação*.

Além de descrever problemas sociais da época, como o surgimento da burguesia no meio urbano e os conflitos dos indivíduos com as convenções da sociedade, esses

romances serviriam para investigação sobre o cenário brasileiro, atendendo ao projeto nacionalista. Candido (1975, p. 112) ressalta que:

Basta relancear em nossa literatura para sentir a importância deste, mais ainda como instrumento de interpretação social do que como realização artística de alto nível. Este alto nível poucas vezes atingido, aquela interpretação levada a efeito com vigor e eficácia equivalentes aos dos estudos históricos e sociais (CANDIDO, 1975, p.112).

Os romances históricos – *As minas de prata* e *A guerra dos mascates* – foram inspirados no passado histórico brasileiro. Era uma forma literária de narrar fatos marcantes da colonização. Nessas histórias são perceptíveis o nacionalismo exaltado e, também, o orgulho pela construção da pátria.

Nos romances regionalistas – *O gaúcho*, *O tronco do ipê*, *Til* e *O sertanejo* – Alencar descreve o exotismo das regiões mais afastadas, os hábitos sociais da vida do homem do campo e a beleza natural das terras brasileiras. Nesses romances características como a ignorância e a rudeza dos homens recebem destaque. As mulheres são submissas e ficam em segundo plano.

Os romances regionalistas aproximam-se da realidade na linguagem e nos costumes narrados, por isso o regionalismo foi decisivo para o estabelecimento da identidade literária brasileira. No entanto, segundo Candido (1975, p. 116):

A obtenção da verossimilhança era, neste caso, mais difícil, pois o original estava ao alcance do leitor. Daí a ambiguidade que desde o início marcou nosso regionalismo; e que, levando o escritor a oscilar entre a fantasia e a fidelidade ao observado, acabou paradoxalmente por tornar artificial o gênero baseado na realidade mais *geral* e de certo modo mais *própria* do país (CANDIDO, 1975, 116).

As obras indianistas são *O guarani*, *Iracema* e *Ubirajara*. As relações sociais que aparecem nesses romances são as dos índios e surgem também o exotismo, os costumes, as crenças e relações sociais. A descrição do índio é sempre oposta à imagem do homem branco. Ele é diferente porque não se corrompeu pela influência do mundo civilizado. Alencar compõe uma imagem idealizada do índio, que às vezes se mistura harmonicamente com a natureza. Constrói personagens que se assemelham aos das novelas

de cavalaria medievais, revelando influência europeia. O índio é apresentado como um mito, uma figura lendária.

Nos romances urbanos e nos romances indianistas, é possível perceber a tendência a seguir o modelo europeu, com grande liberdade. Era possível fantasiar ao criar as personagens, não havia necessidade de ser fiel ao real. No entanto, Candido (1975, p. 116-177) observa que:

Quando se fala na *irrealidade* ou *convencionalismo* dos romancistas românticos, é preciso notar que os bons, dentre eles, não foram irreais na descrição da realidade social, mas apenas nas *situações narrativas*. É digna de reparo a circunstância de não haverem, nos romances regionalistas e urbanos, inventado personagens socialmente inverossímeis, como se poderia esperar devido à influência estrangeira. Mais do que ela, funcionou aqui a fidelidade ao meio observado (CANDIDO, 1975, p. 116-117).

Alencar (1967, p. 166) se posiciona quanto à influência europeia em seus romances afirmando que a “importação contínua de ideias e costumes estranhos, que dia por dia nos trazem todos os povos do mundo, devem por força de comover uma sociedade nascente, naturalmente inclinada a receber o influxo de mais adiantada civilização” (Alencar, 1967, p. 166). O autor via como positiva a influência europeia para a formação da literatura nacional.

Marcante na obra do autor são os perfis femininos que ele criou. As mulheres são idealizadas, conforme o estilo romântico. Elas revelam traços comportamentais à frente de seu tempo, em que a sociedade, cruelmente, via as mulheres apenas como procriadoras, para quem os relacionamentos com o sexo oposto atendiam a outros interesses diferentes do amor.

As heroínas criadas por Alencar reclamavam o direito ao amor. Essa característica revelava outra influência europeia sobre a sociedade brasileira, até então patriarcal. O próprio Alencar explicaria mais tarde que “perfis de mulher, como diz o termo, não são tipos; mas, ao contrário, exceções, ou idiossincrasias morais, que se tornam curiosas, justamente pela originalidade e aberrações do viver comum. É assim que se deve entender Lúcia, Emília e Aurélia” (ALENCAR *apud* COUTINHO, 1978, p. 150).

No romantismo brasileiro, a mulher está presente na poesia, no teatro e na prosa, mas, na prosa, José de Alencar, considerado o mais importante romancista do período, tece perfis de mulheres com a autonomia que não se via em outras fases da literatura brasileira.

Escrito em 1875, *Senhora* discute temas delicados como o casamento por interesses e a independência feminina. Assim, na literatura há uma busca pela desmistificação da mulher.

## 2.7 O romance *Senhora*

O romance *Senhora*, publicado em 1875, é uma das obras-primas de José de Alencar e uma das principais obras da literatura brasileira. O romance ambienta-se no Rio de Janeiro, na segunda metade do século XIX.

A narrativa ocorre em quatro partes. Essa organização não se relaciona à ordem cronológica. As partes têm nomes que lembram um negócio: o preço, quitação, posse e resgate. Esses títulos não remetem o leitor à ideia de que se trata da narrativa de uma história de amor.

Em *Senhora*, o tema é o casamento por interesse financeiro, costume da sociedade burguesa do século XIX. O tema se relaciona com amor e com a luta para encontrá-lo. Como é característica dos romances urbanos do romantismo, *Senhora* denuncia as conveniências da ética burguesa. Para o indivíduo burguês, a ascensão social dos menos favorecidos estava relacionada a um casamento bem sucedido e à indicação de um protetor capaz de arranjar-lhe um emprego no serviço público, não à sua capacidade de trabalho.

O enriquecimento de Aurélia e as possibilidades que esse fato proporciona – comprar, humilhar e redimir o homem que amava – mostram o valor que a sociedade da época dava aos bens econômicos. Segundo Candido (1965, p. 6):

[...] o próprio assunto (de *Senhora*) repousa sobre condições sociais que é preciso compreender e indicar, a fim de penetrar no significado. Trata-se da compra de um marido; e teremos dado um passo adiante se refletirmos que essa compra tem um sentido social simbólico, pois é ao mesmo tempo representação e desmascaramento de costumes vigentes da época, como o casamento por dinheiro. Ao inventar uma situação crua do esposo que se vende em contrato, mediante pagamento estipulado, o romancista desnuda as raízes da relação, isto é, faz uma análise socialmente radical, reduzindo o ato ao seu aspecto essencial de compra e venda. Mas, ao vermos isto, ainda não estamos nas camadas mais profundas da análise, o que só ocorre quando este traço social constatado é visto funcionando para formar a estrutura do livro. Se, pensando nisto, atentarmos para a composição de *Senhora*, veremos que repousa numa espécie de longa e complicada transação, – com cenas de avanço e recuo, diálogos

construídos com pressões e concessões, um enredo latente de manobras secretas, – no correr da qual a posição dos cônjuges se vai alterando. Vemos que o comportamento do protagonista exprime, em cada episódio, uma obsessão com o ato da compra a que se submeteu, e que as relações humanas se deterioram por causa dos motivos econômicos. A heroína, endurecida no desejo de vingança, possibilitada pela posse do dinheiro, inteiriça a alma como por meio do capital, que o reduz à coisa possuída. E as próprias imagens do estilo manifestam a mineralização da personalidade, tocada pela desumanização capitalista, até que a dialética romântica do amor recupere a sua normalidade convencional. No conjunto, como no pormenor de cada parte, os mesmos princípios estruturais enformam a matéria (ALENCAR *apud* COUTINHO, 1978, p. 150).

É interessante notar que tudo conduz ao final da narrativa, corroborando com a dialética romântica da superação pelo amor. Aurélia é desenhada como uma mulher à frente do seu tempo, pois, enquanto as mulheres eram afeitas à pacata vida doméstica e se submetiam ao casamento por interesse, com noivos escolhidos por terceiros, ela define seu destino. Apesar disso, não foge ao estereótipo de feminilidade das narrativas românticas que, de acordo com Michel Foucault, assentam “a felicidade da mulher, exclusivamente, em sua união com o homem” (FOUCAULT, 1985, p. 26).

Assim, Aurélia não desempenha a função de simples companheira do homem e procriadora. Ela é uma mulher que frequentava salões, que ia a bailes e que lia, como se pode comprovar nas seguintes passagens: “Tornou-se a deusa dos bailes; a musa dos poetas e o ídolo dos noivos em disponibilidade” (ALENCAR, 2004, p. 2).

Aurélia não gostava de Byron, embora o admirasse. Seu poeta querido era Shakespeare, em quem achava não o simples cantor, mas o sublime escultor da paixão. Muitas vezes aconteceu-lhe pensar que ela podia ser uma heroína dessa grande epopeia da mulher, escrita pelo imortal poeta (ALENCAR, 2004, p. 161).

Esse traço é influência europeia, que contesta os valores da sociedade patriarcal e dá ênfase aos ideais burgueses. Contudo, como em muitos romances do romantismo, ao final, a redenção pelo amor possibilita a formação do casal idealizado pela sociedade patriarcal. Aurélia passa a ser submissa e Seixas passa a ser o dominador.

Outros elementos estéticos do romantismo estão presentes no romance *Senhora*. A idealização da mulher e do homem é perceptível nos perfis das personagens Aurélia e Seixas. Também, a ânsia por liberdade que os move. Seixas busca libertar-se de sua

humilhação de desempenhar o papel de dominado, oposto ao papel natural do homem de sua época, e Aurélia busca libertar-se de seus sentimentos de mulher abandonada em detrimento de interesses financeiros, por meio da satisfação de seus caprichos, como revela a passagem a seguir:

Quando Aurélia deliberara o casamento que veio a realizar, não se inspirou em um cálculo de vingança. Sua ideia, a que afagava e lhe sorria, era patentear a Seixas a imensidade da paixão que ele não soubera compreender, sacrificando sua liberdade e todas as esperanças para unir-se a um homem a quem não amava e nem podia amar, desnudava a seus olhos o ermo sáfaro em que lhe ficara a alma, depois da perda desse amor, que era toda a sua existência (ALENCAR, 2004, p. 191).

Essa passagem revela ainda outro aspecto do romantismo presente na obra: a excentricidade. O modo como o drama íntimo vivido por Aurélia se resolve é excêntrico, seguindo os traços estéticos próprios do Romantismo.

O culto do eu, que também é característica do Romantismo, está presente no romance. Aurélia é possuída por um eu que se refugia no individualismo, nos caprichos, na sentimentalidade, nas irritações, na ironia, no sarcasmo, no ideal e no amor.

A narrativa nos permite perceber que os personagens vivem conflitos com a sociedade, que corrompe o homem. Fernando Seixas, o marido comprado, quando teve a chance de viver seu amor com Aurélia, optou por abandoná-la para ficar noivo de outra moça, que lhe oferecera um dote que garantia a manutenção de seus caprichos de rapaz elegante e de bom gosto, ricamente vestido e frequentador de reuniões sociais na corte. Da mesma maneira, ao encontrar oportunidade de ter dote maior e ver resolvido seu conflito imediato, podendo restituir o dinheiro da parca herança de seu pai à mãe e às irmãs, submete-se à noiva desconhecida, Aurélia.

Também ela, descrita como mulher de espírito nobre, influenciada pela atitude do homem amado, se corrompe. Aproveita-se do dinheiro da herança recebida para ter o quer: o casamento com o homem que ama (ainda que para viver de aparências), juntamente com a vingança por ele tê-la trocado por uma vantagem mercantil. Essa atitude é antagônica, pois a protagonista repudia a atitude do marido e de todos aqueles, ao seu redor, que são movidos pelo interesse financeiro. O dinheiro serve ainda para garantir a administração de sua fortuna. Aurélia mantém seu tio como tutor, mesmo ele tendo-lhe feito uma proposta

indecorosa no passado. Por ser mulher não poderia deixar de ter um tutor, então ela usa as provas da imoralidade do tio para ter como tutor alguém que se submetesse à sua vontade.

A percepção dessas intensas contradições é proporcionada ao leitor pelo narrador onisciente, que nos permite saber o que os personagens sentem, pensam, sofrem, planejam e sobre o que refletem. Apesar de tratar-se de narrador onisciente, o narrador da obra de Alencar não se mantém imparcial todo o tempo. Conforme Doriana Paula Silva Gadelha (2014, p. 53):

Ele atribui, em alguns momentos, juízo de valor aos personagens e conhece seus sentimentos e pensamentos. Todavia, a narrativa também não está totalmente presa à sua perspectiva, não estando o leitor refém do seu olhar, nem do olhar de determinado personagem, de modo que esse leitor do romance usufrui uma liberdade interpretativa dos fatos e das circunstâncias, pois que estes são mostrados de forma objetiva (GADELHA: 2009, 53).

Esse posicionamento não interfere no modo como o leitor vê e compreende os fatos, pois no romance de Alencar há também a dramatização. Não é só o narrador que conduz o leitor no desenrolar da trama. Essa narração teatral caracteriza-se na construção de cenários e reprodução de emoções das personagens, por meio de falas, com o uso intenso de sinais de pontuação: exclamações e reticências, marcando a entonação, para que leitor imagine a fala em cena. O tom interrogativo também está presente nos diálogos e pensamentos das personagens.

O romance é marcado por metáforas tanto em relação à crítica social e ideológica da sociedade burguesa quanto em relação à descrição das personagens. Por exemplo: em uma passagem, Aurélia reluz: O ouro (símbolo de riqueza e motivo de ambição) é que reluz; em outra descrição, ela é comparada a uma estrela, que tem luminosidade própria.

Ainda sobre a linguagem, ela é voltada para a economia, pois aparecem palavras e expressões normalmente usadas no mundo financeiro. É uma maneira artística de demonstrar os problemas relacionados ao capitalismo na época.

Apesar de preservar o ideal do Romantismo, de que o amor tudo supera, as circunstâncias do casamento de Aurélia e Seixas não lembram em nada uma relação movida pelo sentimento. Nesse sentido, evidencia-se na narrativa o viés dos conflitos entre os valores naturais que povoam a intimidade do ser e a conveniência, os interesses sociais vigentes.

Depois dessas considerações sobre o romance, que foi lido pelos alunos, cabe tecermos algumas considerações sobre o suporte que foi usado para socializar a leitura. É o que faremos no próximo tópico.

## **2.8 O jornal como instrumento pedagógico**

O uso do jornal escolar como instrumento pedagógico data de antes dos anos 1920. Mas foi a partir desse período que surgiu a principal referência conceitual sobre jornal escolar, com o francês Celestin Freinet (1896-1966), que inseriu o jornal escolar dentro de uma pedagogia articulada à ideia de aproximar a escola da vida e dos interesses dos alunos. Motivado pelo desejo de estimular seus alunos a participarem de atividades de leitura e escrita, Freinet viu a produção de jornais escolares como oportunidade de atingir seus objetivos. Sua iniciativa alcançou sucesso, e o método foi adotado na França.

No Brasil, muitos trabalhos têm sido realizados com o jornal como instrumento pedagógico. Na literatura, Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta (2002); em pesquisas acadêmicas voltadas para o ensino de língua materna, Marcos Baltar (2003, 2004), Jorge Kanehide Ijuim (2002, 2006), Marilda Edna Vellar Augé (2008) e Adair Bonini (2003, 2006, 2008, 2011); e mais algumas dissertações de mestrado sobre o assunto. O desenvolvimento de atividades planejadas visando à elaboração de jornais escolares também tem sido estimulado pelo portal do Jornal Escolar, recurso educacional aberto que atende às escolas públicas de vários estados.

Em seus estudos, Maria Alice Faria e Juvenal Zanchetta Jr. (2002, p. 12) apresentam as vantagens de trabalhar com a linguagem jornalística. Segundo os autores, trata-se de um modelo textual equilibrado e “[...] a linguagem jornalística oferece hoje espécie de ‘português fundamental’, uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento linguístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes”. Essa acessibilidade na linguagem torna viável a adoção do jornal como suporte para os textos produzidos pelos alunos no Ensino Fundamental.

Para Luís Antonio Marcuschi (2008, p. 174), o jornal é um suporte convencional, elaborado, tendo em vista a sua função de portar ou fixar textos e, por se tratar de um suporte com muitos gêneros, quando utilizado como instrumento pedagógico, permite uma rica interação em sala de aula. Torna possível que se trabalhem, também, gêneros

privilegiados pelos PCNs para a produção de textos: os literários, de imprensa e de divulgação científica.

Em sua tese de doutorado, Adair Bonini (2011, p. 162) apresenta proposta de elaboração de jornal escolar para ser desenvolvida pelos últimos anos do Ensino Fundamental, desde o 6º ano. Sua sugestão concentra-se em equilibrar dois aspectos: ser ao mesmo tempo “mídia dos alunos e instrumento de ensino-aprendizagem”. Para isso, contempla um pequeno conjunto de gêneros do jornal convencional que possibilita, aos alunos, conhecerem essa mídia em termos de seus mecanismos textuais e discursivos e, ao mesmo tempo, que pode ser utilizado na montagem de um pequeno jornal escolar apto a funcionar como autêntica mídia dos alunos e que, além disso, apresenta as faces que compõem a natureza do jornal escolar, possibilitando um espaço de intervenção pedagógica. O jornal também traz subjacente um espaço de participação dos alunos, pois são eles que escolhem o nome do jornal, o título, os assuntos que serão cobertos (no caso desta pesquisa, os textos que serão publicados) e a abordagem. O projeto do autor para um jornal escolar com alguns gêneros pressupõe um trabalho com turmas de cada ano do Ensino Fundamental (BONINI, 2011, p. 162).

Seguimos, em nosso recorte de pesquisa, a proposta apresentada pelo pesquisador para o trabalho com jornal tratando-se de apenas uma turma, jornal composto de um gênero. Segundo o autor, é possível criar um jornal por série, centrado em um gênero: jornal de notícias, jornal de entrevistas, de cartas-consulta etc. Mesmo nas práticas de referência, encontramos jornais instaurados com base em um único gênero – como o jornal de resenhas, o jornal de opinião (centrado no artigo de opinião) e o de imóveis (centrado nos classificados).

O fato de se tratar de apenas um gênero e de o jornal ser pequeno, além de relativamente simples, favorece o desenvolvimento de atividades em sala de aula no sentido da aprendizagem do gênero e da produção dos textos da edição.

No todo, o jornal que produzimos foi tocado como um projeto didático da turma. Internamente, foi conduzido mediante atividades com o objetivo de apropriação pelos alunos dos conhecimentos sobre as características do gênero textual escolhido, resenha, e de adequar-se ao ano de escolaridade dos alunos (BONINI, 2011, p. 166).

Segundo os PCNs, “ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado [...]” (BRASIL, 1998, p. 48).

Nesse sentido, ao promover atividades para conhecimento e posterior produção do gênero, dá-se aos alunos oportunidade de aprender novos gêneros. Para Michael Bakhtin (2003, p. 301-302), os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade. Por isso, a utilização dos gêneros comuns ao cotidiano de determinada comunidade não representa dificuldades ao indivíduo pertencente a ela.

De acordo com o surgimento de necessidades de comunicação, o sujeito vai aprendendo novos gêneros. Então, cabe à escola introduzir o estudo dos gêneros que o aluno não conhece. Conforme Angela B. Kleiman (2002, p. 96), “a diversidade nos usos de escrita do cotidiano deve encontrar eco na escola”.

O jornal, como instrumento pedagógico, possibilita o conhecimento de uma diversidade de gêneros que circulam na sociedade e são acessíveis à grande parte da população.

## **2.9 O ensino de gêneros e o gênero resenha**

É conveniente analisar o ensino de gêneros e o gênero resenha, pois a atividade de socialização da leitura do livro literário, descrita nesta pesquisa, constituiu-se na produção do gênero resenha, ainda que o nosso principal objetivo não tenha sido analisar a escrita dos alunos.

### **2.9.1 O ensino de gêneros**

Os gêneros são assimilados pelo indivíduo nas interações na comunidade em que vive. Para Marcuschi (2008, p. 189), nosso principal referencial teórico sobre ensino de gêneros neste trabalho, o estudo de gêneros textuais possibilita a integração dos alunos ao fazer social, porque “os gêneros textuais não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira”. Segundo esse autor:

[...] o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área disciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas, de modo particular na

linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155-156).

A partir do entendimento teórico de que “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos)” (MARCUSCHI, 2008, p. 155), concebe-se o envolvimento dos gêneros com as atividades sociais. Marcuschi (2008, p. 155) afirma que “Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura, e não um simples modo de produção textual”.

Segundo essa concepção, para se comunicar verbalmente, o indivíduo utiliza-se de textos, e estes, por sua vez, organizam-se em gêneros. Sendo assim, os textos realizam-se por meio de gêneros e se organizam dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.

Para cumprir o propósito comunicativo, existem textos que são adequados em determinada situação. Eles seguem uma estrutura mais ou menos definida, tornando possível depreender quais são suas características peculiares. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas “relativamente estáveis” de enunciados, disponíveis na cultura. Ou seja, os gêneros podem modificar-se de acordo com as mudanças nas necessidades de comunicação da sociedade.

Eles são relativamente estáveis porque ocorrem num contexto marcado, com temática e interlocutor definidos, podendo ser modificados de acordo com a situação. Nesse aspecto, as escolhas relativas aos gêneros não são totalmente livres, nem aleatórias. Dependem da situação em que ocorrem as interações sociais.

Sobre as escolhas dos gêneros, Bakhtin (2003, p. 322) afirma:

[...] enquanto falo, sempre levo em conta o fundo perceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado (BAKHTIN, 2003, p.322).

No caso específico de nosso projeto de intervenção, tendo definido qual medida seria adotada para resolver o problema de seu contexto social – falta de hábito de leitura –, os alunos, já mobilizados para começar o trabalho, precisavam se preparar para a tarefa de produzir o gênero resenha, escolhido para compor o jornal. Precisavam saber sobre o propósito comunicativo e os procedimentos composicionais do gênero. Apresentamos no próximo tópico as informações sobre resenha, gênero que foi trabalhado com os alunos em sala de aula.

### **2.9.2 O gênero resenha**

Trabalhar o gênero resenha em sala de aula do Ensino Fundamental pode parecer estranho à primeira vista, pois a resenha é considerada um gênero acadêmico e sua abordagem é mais comum na universidade. No entanto, o gênero resenha pode ser produzido com vários objetivos e em diferentes instâncias, embora seja mais utilizado na academia, como texto científico, está presente também no meio jornalístico-cultural.

A proposta curricular do município de Montes Claros prevê a leitura e produção de resenha crítica já no segundo bimestre do 9º ano do Ensino Fundamental. Contudo, muitos alunos passam até mesmo pelo Ensino Médio sem conhecer esse gênero. Daí a estranheza de muitos quando, ao começar o ensino superior, o professor propõe a escrita de resenhas.

Em sua tese de doutorado, em que analisa resenha como gênero do domínio acadêmico, por ser o mais recorrente no âmbito universitário, Maria de Lourdes Guimarães Carvalho (2013, p. 27) discute essa dificuldade: “os ingressantes, alunos do primeiro período, não demonstram, com segurança, as habilidades de leitura e produção do gênero acadêmico, já que não o estudaram, nem praticaram a escrita de tal gênero nos anos anteriores à escolarização”.

Enquanto procurávamos aparato teórico para verificar a adequação da produção de resenhas para alcançar o nosso objetivo – vale lembrar: promover atividades que incentivem a leitura de livros literários e auxiliem os alunos (leitores iniciantes) na orientação de suas escolhas de leituras –, encontramos nas reflexões expostas por Isabel Solé (1998, p. 173) um dos aspectos a ser considerado no planejamento:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com

relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. (SOLÉ, 1.998, p.173).

A observação desse aspecto possibilita a criação de situações que permitem ao leitor aprendiz partir “de onde se encontra, *para que* possa ir sempre um pouco além, no sentido do domínio autônomo” (SOLÉ, 1998, p. 17, *grifo nosso*).

Percebemos que, ao propor a produção de resenhas no projeto de letramento, seria possível proporcionar aos alunos oportunidades de ir em direção ao “domínio autônomo” por meio da leitura do livro literário e das atividades coletivas e colaborativas que previam discussão acerca de sua compreensão e interpretação. As discussões é que tornariam os alunos aptos a escreverem sobre suas impressões, fazendo uma apreciação da publicação, o livro literário que teriam lido com o objetivo de facilitar a seleção de leituras de livros de acordo com o interesse de outros leitores.

Os conhecimentos relativos aos gêneros permitem-nos compreender que há um gênero que foi estabilizado para funcionar nas situações em que se deseja descrever algo que se leu e que se quer recomendar ou desabonar, fazendo para isso uma avaliação, e esse gênero é a resenha.

Segundo Eva Maria Lakatos e Maria de Andrade Marconi (1996, p. 90):

Resenha crítica é uma descrição minuciosa que compreende certo número de fatos: é a apresentação do conteúdo de uma obra. Consiste na leitura, resumo, na crítica e na formulação de um conceito de valor do livro feitos pelo resenhista. A resenha crítica, em geral, é elaborada por um cientista que, além do conhecimento sobre o assunto, tem capacidade de juízo crítico. Também pode ser realizada por estudantes; nesse caso, como um exercício de compreensão e crítica. A finalidade de uma resenha é informar o leitor, de maneira objetiva e cortês, sobre o assunto tratado no livro ou artigo, evidenciando a contribuição do autor: novas abordagens, novos conhecimentos, novas teorias. A resenha visa, portanto, a apresentar uma síntese das ideias fundamentais da obra (LAKATOS; MARCONI, 1996, p. 90).

Ao observar uma resenha, é possível perceber algumas características “relativamente estáveis”, como a referência bibliográfica (perigrafia) – nome do(s) autor(es), título, subtítulo, local de edição, editora e data de publicação da obra, dados sobre o autor e obras já publicadas por ele –, dados sobre a obra analisada, assunto de que ela trata – revelações que faz sobre o assunto de que trata, característica especial ou

marcante na apresentação do assunto –, resumo ou síntese das ideias principais, referências ao estilo atribuído ao objeto resenhado. Também há as considerações em relação à linguagem utilizada: sua adequação, clareza, coerência, concisão, objetividade ou simplicidade e a lógica na organização da obra.

Todas essas informações aparecem, geralmente, em textos curtos, mas não há uma regularidade quanto à extensão do texto, podendo variar de acordo com o espaço destinado às resenhas nas publicações. As apresentações das características do autor, da obra e o resumo aparecem articulados à crítica.

Segundo Marcuschi (2000, p. 156), os gêneros limitam nossa ação na escrita, por isso, para produzir a resenha, faz-se necessário compreender os elementos indissociáveis do enunciado. Lembrando mais uma vez que o enunciado, conforme Michael Bakhtin (BAKHTIN, 2003, p. 301), só existe mediante a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê), situados num contexto histórico. Um sujeito histórico produz o enunciado que é recebido por outro.

Os elementos constitutivos do texto que refletem as condições específicas e as finalidades do gênero são: o conteúdo (temático), o estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (construção do conjunto textual, acabamento, relação do falante com outros participantes da comunicação ouvintes, leitores, discurso do outro etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 262). Entendemos, conforme esse autor, que a resenha é um gênero complexo<sup>14</sup>, que não se forma na comunicação discursiva imediata (como uma fala cotidiana, por exemplo). Quem se propõe a escrever uma resenha deverá produzir um texto a partir de outro, articulando a sua voz à voz do outro e prevendo a reação do leitor. A polifonia é proporcionada pela compreensão crítica do outro. Nesse aspecto, o papel dos outros como receptores do texto é muito importante (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Ainda de acordo com Bakhtin (2003), o discurso é constituído por várias vozes (polifonia). No gênero resenha, marcas textuais, como os contextualizadores: autor; título; início; os tempos verbais, usados diferentemente, para narrar e para comentar; os advérbios

<sup>14</sup> Segundo Michael Bakhtin (2003), existe uma diferença essencial entre gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros secundários absorvem e transmutam (fenômeno que rege a possibilidade de transformar e ser transformado) os gêneros primários. Para Rojo (2009), os gêneros secundários podem ser entendidos como gêneros de circulação social pública, tramados em circunstâncias sociais de produção mais complexa.

e expressões atitudinais usados para avaliar; e os operadores argumentativos são marcas que permitem a interpretação polifônica do texto.

O caráter polifônico da linguagem é percebido no movimento de apresentar a interpretação do texto lido, recriando-o ao estilo próprio de quem escreve, revelando seu modo de ser leitor. A mescla de elementos informativos/descritivos com elementos persuasivos, para orientar as escolhas dos leitores, de acordo com suas intenções de leitura, reflete a identidade das vozes: do autor do livro analisado e do elaborador da resenha. Assim, segundo Cecília M. A. Goulart (2003, p. 46), “o leitor é atraído para dentro do texto e impulsionado para outros textos”.

A escrita desse gênero permite o protagonismo dos alunos, além de permitir a eles desenvolverem a capacidade de síntese, interpretação e crítica. Outra característica que estimula a autonomia é a falta de rigidez quanto ao que vem em primeiro lugar na composição do texto: aspectos da obra, informações sobre o autor, considerações ou recomendações. Essa liberdade pressupõe a habilidade de articular várias informações no texto, de acordo com o estilo individual de quem escreve.

O estilo pessoal revela-se também em aspectos, como o título escolhido, a sustentação da crítica por meio de comparações com outras obras ou citações de algumas partes da obra, entre outros.

### **2.9.3 O gênero e sua relação com o suporte**

Afrânio Coutinho<sup>15</sup>(1957), em *Da crítica e da nova crítica*, ao referir-se à resenha jornalística, reprovava a crítica feita por pessoas sem nenhum preparo para o ofício de julgar livros, porque, segundo ele, escrever uma crítica demandava leitura e releitura, paciência e todo um aparato técnico que não poderia se encaixar numa simples seção de coluna semanal.

Considerando essa observação, cabe ressaltar que não se pretende que as críticas que nossos alunos, do nono ano do Ensino Fundamental, fizeram para escrever o jornal de

<sup>15</sup> O próprio Afrânio Coutinho deve parte considerável de sua obra crítica aos jornais, no que resulta um paradoxo o fato de por vezes haver direcionado sua crítica ao rodapé. Livros como *Correntes cruzadas*, *Da crítica e da nova crítica* e *No hospital das letras* são frutos de sua participação ativíssima na imprensa do Rio de Janeiro e possivelmente com republicação em outros periódicos brasileiros da época.

resenhas sejam classificadas como críticas literárias, até porque, para elaborar as resenhas, eles utilizaram conhecimentos de acordo com sua maturidade leitora. Esses alunos não têm conhecimentos necessários para realizar uma avaliação como o faria um crítico preparado para o assunto.

Isso não significa, no entanto, que a preparação não foi minuciosa. Ao propor a realização de oficinas de leitura e de observação das características do gênero, e a tentativa de produção de texto, foram oferecidos recursos para que os alunos construíssem uma crítica bem fundamentada. Por isso, inicialmente, eles fizeram a resenha de uma única obra.

Quando o autor da resenha é um especialista da área, com conhecimento e experiência profissional, ele estabelece a relevância do objeto resenhado e apresenta uma resenha mais avaliativa, mas, às vezes, a resenha apresenta-se mais descritiva/objetiva com referência ao conteúdo e menos avaliativa (MOTA-ROTH, 2008, *apud* CARVALHO, 2013, p. 51). Essa variação, relacionada à fluidez e plasticidade do gênero (BAKHTIN, 2003), torna possível a nossos alunos a produção do gênero resenha. Além disso, é preciso levar em conta que, “para produzir o gênero resenha, as condições variam em intensidade e ênfase, de acordo com os objetivos das diferentes esferas de produção e de divulgação” (CARVALHO, 2013, p. 52).

Nesse sentido, é interessante observar que o gênero “é sempre identificado, na relação com o suporte” (MARCUSCHI, 2008, p. 174), e que:

O suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele. [...] Ele é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado. Mas isso não significa que o suporte determine o gênero e sim que o gênero exige um suporte especial (MARCUSCHI, 2008. p. 174).

A resenha produzida pelos nossos alunos, que tem como objetivo a indicação de livros para ser publicada em um jornal que circulará na escola, tem características de resenha jornalística, uma vez que visa incentivar os colegas a selecionar livros para ler, ou seja, ajudar aos principiantes em suas escolhas. Segundo José Marques Mello (2003, p. 129), a resenha jornalística define-se como o gênero que corresponde a uma apreciação das obras de arte ou dos produtos culturais, com a intenção de orientar os leitores e consumidores.

Para esse autor, a resenha jornalística pertence ao jornalismo opinativo e passou a ter traços distintivos da resenha crítica a partir da industrialização do jornal e da democratização do acesso à cultura. A partir daí, a avaliação das obras de arte e dos produtos culturais passou a ser interesse de um público menos escolarizado. Esse público tornou-se leitor da imprensa periódica e também consumidor das obras de arte. Por isso, a orientação para o consumo passou a fazer parte das resenhas que outrora eram matérias bem elaboradas, com o objetivo, apenas, de analisar a obra de arte.

Segundo Coutinho (1975), essa distinção começa no fim do século XIX e início do século XX. Até então, as condições de vida social e intelectual permitiam que a crítica literária e a resenha jornalística fossem conjuntas. Coutinho (1975, p. 59) considera que não há atividade crítica no jornalismo moderno, pois a crítica literária exige “métodos e critérios” que não são encontrados no “próprio espírito do jornalismo, que é informação, ocasional e leve”.

Identificamos com facilidade que, nos periódicos, a publicação de resenhas tem intenção de informar aos leitores sobre inúmeras opções voltadas para cultura e lazer, referentes a um determinado local. Os jornais e revistas de grande circulação costumam trazer uma seção especial na qual existe uma programação relacionada a eventos cinematográficos, teatrais, shows esportivos, mostras culturais, passeios, entre outros. Conjuntamente, nessas seções, há um espaço destinado à crítica, cujo objetivo é descrever o objeto cultural, podendo ser um livro, filme, peça teatral, cd, entre outros, com vistas a estimular o leitor a apreciá-lo.

Apesar de assemelhar-se à resenha jornalística, a produção de resenhas que propusemos aos alunos não deixará de ser resenha crítica. Siderlene Muniz-Oliveira (2006), citada por Carvalho (2013), revela que, ao analisar resenhas publicadas em um periódico, foi possível identificar que elas apresentavam descrição e avaliação da obra resenhada mediante comentário, geralmente positivo, e linguagem permeada de índices avaliativos, encaixando-se, assim, no gênero resenha crítica.

Neste capítulo, por meio da investigação sobre o percurso histórico do ensino de leitura, da diferenciação entre as definições de alfabetização e de letramento, da análise sobre o olhar lançado sobre o trabalho com o livro literário na escola e da descrição sobre o autor e o estilo literário do texto lido pelos alunos na experimentação de associar leitura literária à atividades de socialização com finalidade de resolver um problema social, buscou-se compreender como a leitura literária está sendo concebida na escola e o que a

escola pode fazer em prol da formação leitora de seus alunos. Não tivemos a pretensão de prescrever definições de conceitos e formas adequadas de ler, mas apresentar um quadro teórico capaz de auxiliar a compreensão da proposta de intervenção que apresentamos.

## **CAPÍTULO 3 – LEITURA DO LIVRO LITERÁRIO E PRODUÇÃO DE TEXTO PARA SOCIALIZAÇÃO DA LEITURA**

Neste capítulo analisamos o projeto de intervenção realizado na Escola Municipal Dominginhos Pereira, o qual teve o objetivo de incentivar o gosto pela leitura e promover a socialização de leituras como incentivo à leitura de outros alunos.

### **3.1 Alunos refletindo sobre sua identidade de leitor**

Diante do exposto no capítulo anterior, sobre a importância da leitura e sobre os benefícios que ela traz àqueles que se apropriam dela, compreendemos que, como professores, não podemos negar aos alunos o direito de ingressar no mundo das leituras. No entanto, o convívio com eles revela que, pelas práticas que são rotineiras na escola, é difícil conseguir fazer com que a leitura seja uma atividade prazerosa. Damos muita importância ao cumprimento de uma extensa lista de conteúdos a serem estudados e reservamos pouco tempo para estímulo e realização de leituras.

A inquietação provocada por esta realidade – o desinteresse de nossos alunos pela leitura e a falta de mecanismos para incentivar o gosto pela leitura – motivou-nos a buscar uma maneira de amenizar o problema.

Acreditamos que, quando o indivíduo toma consciência de sua realidade e de suas dificuldades, ele se torna apto a pensar sobre elas e a adquirir um posicionamento diferente que, ao mesmo tempo, direcione-o à mudança de atitude, por isso resolvemos propor inicialmente a leitura de um texto que trata da importância da leitura no mundo contemporâneo. Essa leitura é que suscitou a discussão que levou ao projeto.

A matéria lida, embora não abordasse especificamente a importância da leitura para utilizar-se do texto digital, foi escolhida com o intuito de, sutilmente, conduzir os alunos à reflexão de que a leitura precisa ser considerada como fundamental para operar na atualidade, em que o universo digital exige múltiplas habilidades de leitura. Temos consciência de que o processo de compreensão dos textos digitais exige habilidade de entender elementos verbais e outras linguagens envolvidas no ato comunicativo (COSCARELLI, 1999), os quais não era nosso foco no momento, por isso, optamos por não aprofundar essa discussão com os alunos para não perder o foco pretendido no projeto.

O conteúdo do texto abordava os letramentos necessários à interação proporcionada pela internet, a qual os alunos vivenciam no seu dia a dia, além de participarem ativamente de redes sociais. No contexto histórico em que estamos vivendo, essa interação é muito importante, na medida em que proporciona o estabelecimento das mais diversas relações sociais.

Lemos o texto “Você 3.0”, de Simon Kuper, publicado na revista *Superinteressante*, sobre o que é possível fazer no mundo globalizado. A matéria discutia o trabalho realizado pelo repórter ao escrever esse texto. O profissional descreve sua experiência de escrever para a revista enquanto viajava pelo mundo e revela que a produção (fotos, gráficos, tradução) foi realizada por várias pessoas diferentes, sendo que cada uma estava em um lugar diferente no mundo, comunicando-se por meios digitais. Traçando um paralelo entre a experiência vivida na escrita da reportagem e o livro *O mundo é plano*, de Thomas Friedman, o repórter refere-se a um novo estágio do processo de globalização, que afeta diretamente a vida das pessoas, e que, segundo ele, agora precisam competir profissionalmente entre si em escala planetária.

O texto abriu a possibilidade de um debate, pois apresentava, ao mesmo tempo, a dinâmica de trabalho da equipe de jornalismo e o produto final (a reportagem publicada na revista), e ainda refletia sobre os efeitos da globalização. O texto convidava o leitor à reflexão sobre qual graduação<sup>16</sup> é necessária para lidar com essas possibilidades que as tecnologias do mundo globalizado oferecem. Provocava o leitor a se autoavaliar, usando como escala de valoração as características 1.0, 2.0 e 3.0, dos processadores de computadores.

Apesar de a matéria estar baseada na ideologia propagada por um grande *bestseller* internacional, que, preconceituosamente, só considera cidadão quem fala inglês e que atribui características da máquina ao homem, o texto oferece uma possibilidade interessante de reflexão sobre leitura. As ideias preconceituosas foram discutidas com os alunos antes da proposição do debate, juntamente com questões como o tipo de público a que o texto se destinava.

Iniciamos o debate abordando a autoavaliação sugerida pela reportagem, e pedimos aos alunos que avaliassem também as habilidades apresentadas por seus amigos e

<sup>16</sup> O sentido de “graduação” no texto em questão não era o de “curso superior”, mas o de “capacidades individuais” medidas numa escala de graduação, como será mostrado a seguir.

familiares. Durante os momentos de discussão, deixamos os alunos à vontade para exporem suas experiências e fazerem comparações com sua realidade. Surpreendentemente, percebemos que os alunos se sentem pouco aptos a utilizar as vantagens oferecidas pelas tecnologias. A maioria se pontuou como 1.0, percebendo que só estão aptos a utilizar as redes sociais e que não estão prontos para utilizar esses meios para atividades profissionais como as descritas pelo repórter e/ou para outras interações.

Para fomentar a discussão, introduzimos as perguntas: O que, além dos aparelhos eletrônicos, possibilita essas comunicações? Que mecanismos estão à nossa disposição e podem facilitar a aquisição de conhecimentos necessários para desenvolver essas habilidades? Fizemos outras perguntas provocadoras, direcionando para a questão acerca do quanto a leitura poderia interferir para tornar o indivíduo graduado e apto a operar na era digital. Ao final, os alunos reconheceram a escrita e a leitura como fundamentais nesse processo.

Os alunos chegaram à conclusão de que a leitura e a escrita são muito importantes para interagir no mundo cada vez mais virtual. Aproveitando o gancho dessa conclusão, propusemos uma reflexão sobre suas experiências com leitura. Notamos, por meio das exposições dos alunos, que a leitura que fazem normalmente é apenas dos textos escolares. Alguns revelaram que não gostam de ler e só o fazem por obrigação.

Relatamos, então, algumas experiências nossas com a leitura, tanto na infância, adolescência e juventude, como naquele momento, sempre reforçando as sensações de prazer e o crescimento proporcionado por elas. Deixamos que os alunos mais afeitos à leitura também contassem sobre suas vivências.

Após esses momentos, em que falamos de experiências agradáveis proporcionadas pela leitura, mostrando que ela pode e deve estar desvinculada da obrigação escolar, pedimos aos alunos que pensassem sobre os livros que já haviam lido e que compartilhassem com os colegas alguma lembrança que envolvesse leitura (podia ser individual ou ser escuta de leitura de alguém da família, professor ou amigo). Queríamos que eles identificassem sentimentos relacionados com a leitura ou que tentassem lembrar-se de algo significativo que a leitura tivesse representado. A seguir, questionamos os alunos sobre o quanto eles estavam lendo e se alguma vez já tinham buscado a biblioteca para escolher livros e lê-los.

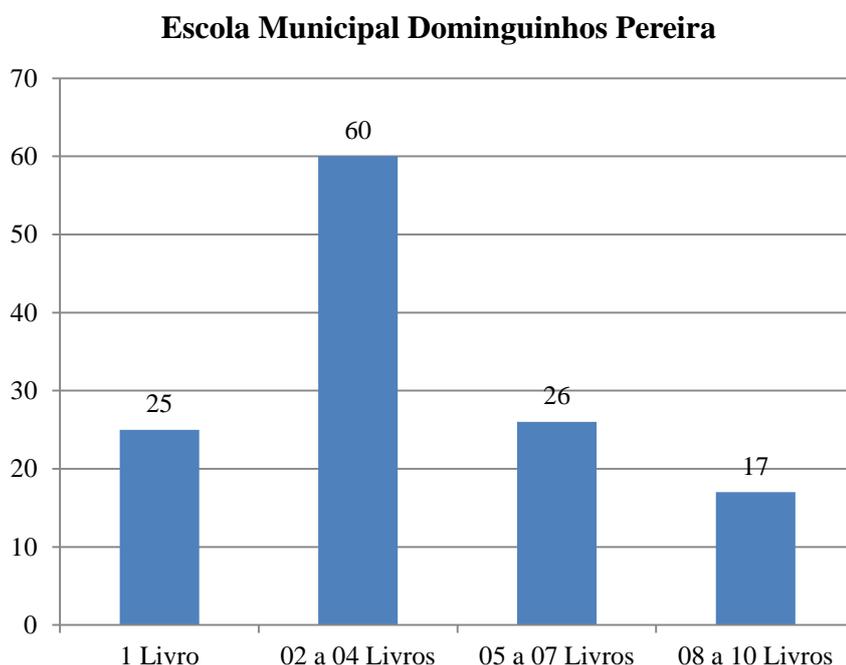
Descobrimos que os alunos não têm ou têm poucas experiências agradáveis com a leitura. Alguns não têm sequer o hábito de ir até o final quando começam a ler um livro.

Também ficou claro que a maioria nunca leu nada que não tivesse sido proposto pela escola. Esses dados, perceptíveis para todos que estavam participando da discussão, deixou-os incomodados, alguns até um pouco constrangidos.

Sugerimos, então, uma pesquisa, por meio de enquete, sobre o número de livros que todos os alunos do 9º ano da escola (total de cinco turmas) teriam lido durante o ano de 2014. Também acrescentamos perguntas sobre a motivação para a leitura e sobre o hábito de visitar a biblioteca para escolher livros para ler.

Na socialização dos resultados da pesquisa, descobrimos que a maioria dos alunos não tinha sequer lido, no ano de 2014, o número de livros que o professor propusera no desenvolvimento do Projeto de Leitura desenvolvido na escola. Ou seja, não tinham lido nem mesmo o que, segundo eles próprios, seria o que liam normalmente por serem “obrigados a ler”. Esses resultados podem ser verificados no gráfico abaixo.

**Gráfico 1 – Número de livros lidos pelos alunos do 9º ano da escola no ano de 2014**

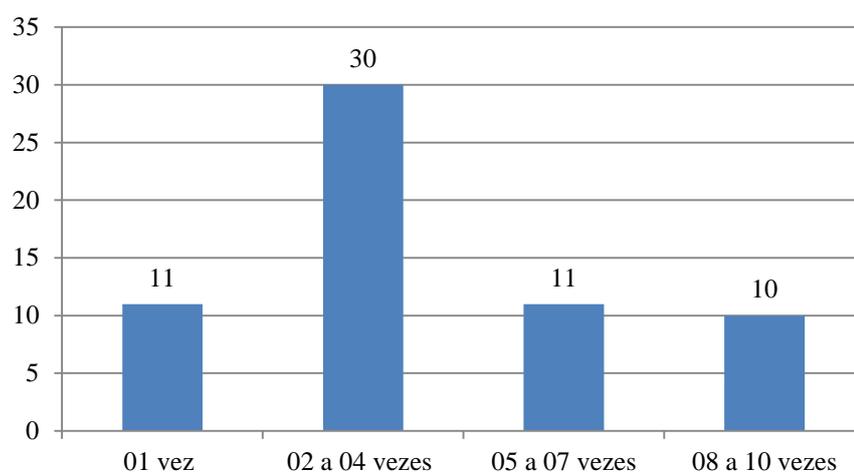


Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Na discussão sobre os resultados, ao comentar que o número de livros lidos era menor do que o proposto pelo projeto, alguns alunos falaram sobre essas leituras. Revelaram que não leem o livro todo, quando não o acham interessante ou quando o tempo

para realizar a leitura é curto. Outros disseram que não gostam quando só têm a opção de ler os clássicos da literatura. O gráfico 2 mostra o número de vezes que os alunos começaram a leitura e interromperam-na.

**Gráfico 2 – Número de vezes que os alunos começaram a leitura e interromperam-na**

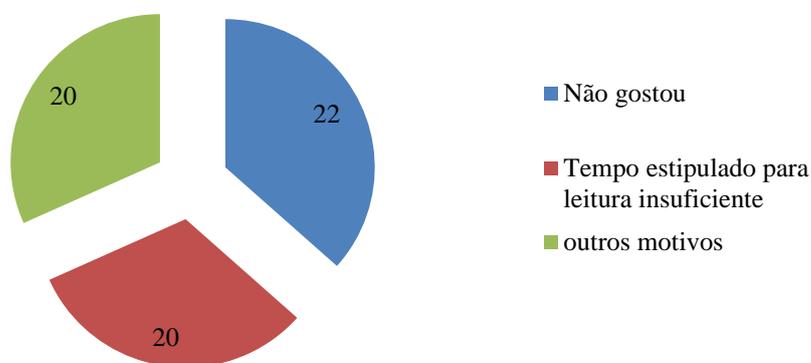


Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Entre os alunos que não leem o livro todo, há aqueles que levam o livro para casa e leem parte dele apenas o suficiente para responder às atividades. Às vezes, leem apenas a apresentação e a quarta capa ou pesquisam na internet o resumo do livro a fim de se preparar para a atividade que o professor vai pedir.

Ao responder à enquete, os alunos também revelaram os motivos para interrupção da leitura dos livros.

**Gráfico 3 – Motivos pelos quais os alunos interrompem a leitura dos livros.**



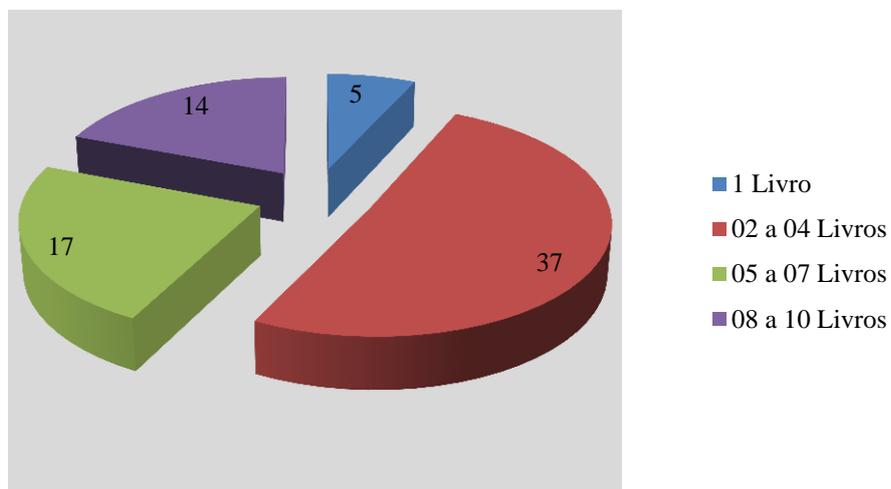
Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Os outros motivos apresentados para iniciar as leituras e não prosseguir até o final foram as ocupações (nesse ano de escolaridade, temos alunos na escola que trabalham, outros assumem as tarefas de casa e/ou cuidam de irmãos mais novos porque os familiares adultos trabalham o dia todo); e a falta liberdade de escolher para ler, dentro da escola, livros que não fazem parte do ambiente escolar. Houve alunos que disseram que gostam de ler, mas preferem comprar livros pela internet, ou baixá-los gratuitamente, em vez de fazer as leituras que o professor propõe.

Os comentários sobre os gostos permitiram-nos inferir que a orientação das escolhas é a mesma listada por Maria Teresa de Assunção Freitas (2006), e já comentada no capítulo 1 desta dissertação. Os alunos têm preferência por temas parecidos com os dos filmes e das séries de TV a que assistem. Alguns revelaram que gostam de adaptações e de literatura infanto-juvenil.

Sobre o gosto pelas leituras de livros propostas pela escola, é possível inferir que, considerando os números apresentados no primeiro gráfico apresentado neste capítulo, em que aparece o número de livros lidos pelos alunos, os alunos não gostam muito dos livros que leem. Dos 128 alunos que participaram da pesquisa, 55 disseram que não gostaram de nenhum dos livros que leram. O gráfico a seguir apresenta a resposta dos alunos.

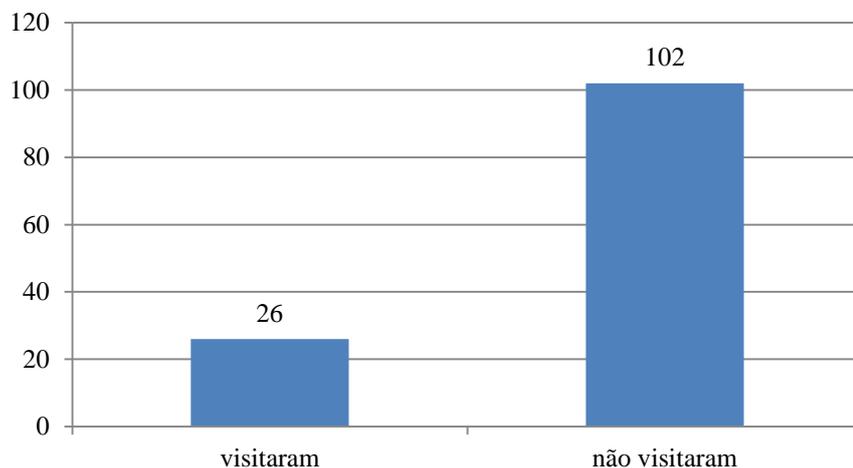
**Gráfico 4 – Número de leituras propostas pela escola das quais os alunos gostaram.**



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

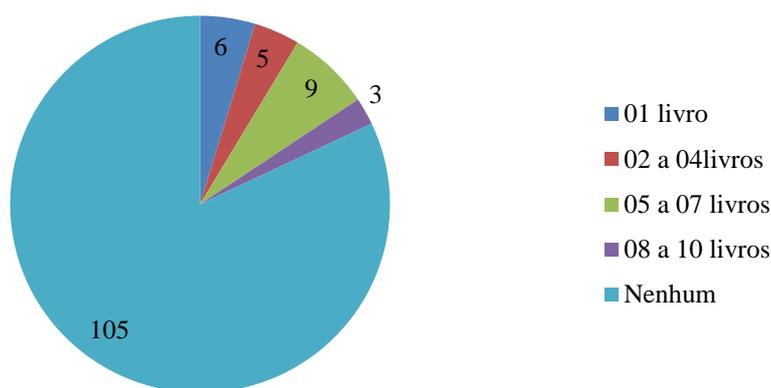
A enquete também identificou que muito poucos alunos visitam a biblioteca para escolher livros. Os gráficos 5 e 6, a seguir, mostram o número de alunos que visitaram a biblioteca e fizeram empréstimo de livros, bem como a quantidade de livros que esses alunos leram.

**Gráfico 5 – Número de alunos que visitaram, espontaneamente, a biblioteca da escola no ano de 2014**



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

**Gráfico 6 – Número de livros que os alunos leram porque fizeram empréstimo na biblioteca da escola no ano de 2014**



Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Nos comentários acerca da revelação da enquete sobre o número baixíssimo de alunos que têm o hábito de frequentar a biblioteca para escolher algum livro para ler, foram

apontados problemas de horário, receptividade do bibliotecário, pouca variedade de temas e/ou temas pouco interessantes.

Percebemos que, se houvesse uma maior mobilização da escola em prol da promoção da leitura literária, essas questões poderiam ser discutidas para que se buscasse amenizar esses problemas por meio de alternativas simples, como a organização de horários para visitas à biblioteca, a observação dos gostos que os alunos manifestam para orientar futuras aquisições de livros pela escola e o estabelecimento de parceria entre o bibliotecário e o professor com objetivo de incentivar a leitura literária.

Nesse ponto da discussão, interferimos com o intuito de saber como os alunos fazem para se informar sobre os livros que escolhem para ler. Soubemos então que, para tanto, leem a quarta capa do livro ou a apresentação nas orelhas. A seguir, tecemos considerações sobre a resenha como um gênero que nos permite receber informações sobre a história, o estilo e outros trabalhos do autor da obra, além de possibilitar conhecer uma opinião crítica de alguém que já leu o livro. Ressaltamos a importância das resenhas para ajudar nas escolhas, tanto de quem já tem hábito de ler, como de principiantes que ainda não têm muito hábito de buscar leituras de modo autônomo.

A partir das constatações permitidas pelos resultados da enquete, foi lançado o desafio de encontrar estratégias para ajudar a resolver o problema, ou seja, para fazer algo que contribuísse para minimizar a falta de hábito de ler da maioria dos alunos e a dificuldade de escolher livros por parte de quem é iniciante nas visitas à biblioteca. Entre as sugestões que surgiram, escolhemos, como estratégia para estimular a leitura, a produção coletiva de um jornal de resenhas para circular na escola.

Os alunos argumentaram que a indicação de livros que os próprios colegas leram e gostaram seria interessante para incentivar os colegas principiantes, pois estes ainda não têm muita orientação para realizar suas escolhas.

Nossas ações foram baseadas nos projetos de letramento propostos por Angela B. Kleiman (2009, p. 8), que “são uma oportunidade de preparar o aluno para agir no e sobre o mundo”. Escrever resenhas sobre as leituras realizadas pode, além de estimular a leitura dos próprios alunos, incentivar a leitura de outros, ou seja, “a escrita relacionada à utilidade real no contexto social em que o indivíduo vive constitui fator de motivação para o aprendizado” (KLEIMAN, 2009, p. 8).

Definimos, juntos, que as resenhas seriam sobre os livros literários que os alunos da turma lessem durante o ano letivo, até o momento da produção do jornal. Era preciso que

eles assumissem a responsabilidade de ler, efetivamente, os livros que levassem para casa, uma vez que as leituras é que garantiriam que teríamos material para produzir o jornal. O jornal representaria o espaço de socialização das experiências de leitura dos alunos, servindo de referência para a leitura dos colegas.

Segundo Kleiman (2000a, p. 238), “os projetos de letramento requerem um movimento pedagógico que vai da prática social para o ‘conteúdo’ (informação sobre um tema, uma regra, uma estratégia ou procedimento), nunca o contrário”. Nesse sentido, estávamos nos orientando pela prática social – amenizar os problemas identificados na enquete: os alunos quase não leem livros literários. Para isso, era preciso ler um livro, conhecer seu contexto histórico, seu autor e outros aspectos que são relevantes para constar em um texto do gênero resenha. Então, propusemos a leitura do livro *Senhora*, de José de Alencar, atentando para a orientação de Kleiman (2000, p. 238), de que:

o projeto de letramento se origina de um interesse real na vida dos alunos e sua realização envolve o uso da escrita, isto é, envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade (KLEIMAN, 2000, p.238).

A escolha do livro *Senhora* não foi aleatória. Na socialização dos resultados da pesquisa que os alunos fizeram, percebemos que há resistência na escolha dos clássicos da literatura para leitura. Consideramos, enquanto professora, que essa seria uma boa oportunidade para ler, interpretar e apreciar a história de um desses livros, que os alunos costumam chamar de “velho”. De acordo com Ítalo Calvino (1993, p. 12), “nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais”.

Ainda segundo esse autor, a escola precisa, de alguma maneira, fazer com que os alunos conheçam os clássicos, para que eles possam escolher, dentre eles, os que lhes agradam (CALVINO, 1993, p. 14). Pensando em oferecer instrumentos para que o aluno seja capaz de, fora e depois da escola, definir suas opções, consideramos, para a seleção do livro que deveria ser lido na intervenção, a nossa experiência pessoal de leitura desse texto, que foi muito agradável. Sabemos, também, que perceber o professor como modelo de leitor é muito importante para o aluno.

Outra vantagem dessa leitura é o fato de toda a obra de José de Alencar estar disponível na internet, na biblioteca virtual<sup>17</sup>, o que facilitou bastante o trabalho. Fizemos *download* do livro e cópias para os alunos, pois a escola não dispunha de exemplares suficientes para todos.

Planejamos, então, atividades que poderiam incitar a curiosidade dos alunos para garantir a realização da leitura, já que, como mencionado anteriormente por eles, não tinham o hábito de iniciar e prosseguir com suas leituras.

Depois de assegurar que todos conheciam a história, produzimos a primeira resenha. Para isso, foi necessário desenvolver um trabalho coletivo sobre o que deve ser considerado para a escrita de uma resenha, com base nas informações apresentadas no final do capítulo anterior (item 2.9.3).

### 3.2 Momentos de leitura e preparação para a socialização da leitura

Apresentamos a seguir a programação das atividades realizadas no projeto de intervenção (Quadro 1) e um quadro explicativo sobre as atividades, metodologia e recursos utilizados nas aulas (Quadro 2). Acreditamos que essas informações sejam importantes para a compreensão dos dados que apresentaremos e analisaremos nesse tópico.

#### Quadro 1 – Programação das atividades realizadas na intervenção.

Atividade realizada	Nº horas/aula
Revisão dos aspectos do romance: narração e construção de personagens, tempos e espaços na narrativa e verossimilhança.	05 aulas
Apresentação de noções sobre estilo literário e Romantismo.	02 aulas
Leitura da primeira parte do livro <i>Senhora</i> .	05 aulas
Realização de oficinas de leitura de resenhas literárias.	05 aulas
Discussão sobre o livro.	01 aulas
Projeção do filme.	02 aulas
Pesquisa sobre o autor e socialização dos resultados da pesquisa.	02 aulas
Produção inicial de texto, troca entre colegas e reescrita.	02 aulas
Realização de oficina sobre os organizadores textuais.	01 aula
Realização de oficina sobre o uso dos tempos verbais no gênero resenha.	01 aula
Reescrita coletiva de uma produção.	02 aulas
Produção final.	02 aulas
Escolha dos textos para compor o jornal.	01 aula
Escrita de editorial para capa do jornal.	02 aulas

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

<sup>17</sup> Site<>.

## Quadro 2: Organização das aulas

Objetivo	Número de horas/aula	Metodologia	Recursos
Fazer revisão sobre romance.	5 h/a	Aulas expositivas dialogadas.	Livro didático, quadro e giz.
Oferecer noções sobre o estilo literário em que o livro foi produzido	2 h/a	Aula expositiva dialogada.	<i>Datashow</i> , cópias de textos, quadro e giz.
Ler coletivamente a primeira parte do livro <i>Senhora</i> .	5 h/a	Leitura coletiva da primeira parte do livro <i>Senhora</i> , “O preço” (16 capítulos).	Livro literário, cartazes, cópias do primeiro capítulo do livro, varal de figuras, objetos relacionados à época da narrativa, quadro e giz.
Apresentar o gênero resenha em seu suporte original.	2 h/a	Aulas expositivas dialogadas.	Suplementos literários, exemplares de jornais e revistas.
Ler e analisar texto do gênero resenha.	3 h/a	Aulas expositivas dialogadas.	Cópias de texto, quadro e giz.
Discutir sobre a leitura do livro para confirmar ou refutar as hipóteses iniciais.	1 h/a	Aulas expositivas dialogadas.	Livro <i>Senhora</i> .
Assistir ao filme <i>Senhora</i> .	2 h/a	Projeção do filme.	DVD – filme <i>Senhora</i> .
Pesquisar sobre José de Alencar.	1 h/a	Pesquisa orientada na internet.	Computadores ligados à internet.
Socializar os resultados da pesquisa.	1 h/a	Debate sobre os resultados da pesquisa.	Aula expositiva dialogada, anotações dos alunos e do professor, quadro e giz.
Produzir a primeira versão do texto, trocar com colegas.	2 h/a	Aula expositiva dialogada.	Suplementos literários, revistas, cópias de texto, cartaz, quadro e giz.
Refazer a produção de texto	1 h/a	Aula expositiva dialogada.	Textos produzidos pelos alunos.
Realizar atividades com o objetivo de ajudar a sanar dificuldades identificadas nas produções de texto.	1 h/a	Aula expositiva dialogada.	Cópias de texto, quadro e giz.
Realizar atividades utilizando os organizadores textuais.	1 h/a	Aula expositiva dialogada.	Cópias de texto, cartaz, pincel, quadro e giz.
Propor jogo para adequar tempos verbais às vozes que aparecem no texto.	1 h/a	Aula expositiva dialogada.	Produção de texto de uma equipe de alunos, quadro e giz.
Reescrever produção de texto de uma das equipes.	1 h/a	Aula expositiva dialogada.	Produção de texto dos alunos, quadro e giz.
Reescrever texto – Produção final	1 h/a	Aula expositiva dialogada.	Textos dos alunos.
Selecionar textos e receber sugestões de diagramação.	1 h/a	Aula expositiva dialogada.	Textos dos alunos.
Produzir coletivamente um editorial.	2 h/a	Aula expositiva dialogada.	Revistas, jornais, quadro e giz.

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

A duração prevista para o projeto inicial de intervenção era de 30 aulas, mas foi necessário introduzir mais três aulas, para a realização de oficinas baseadas nas dificuldades encontradas nos textos dos alunos: atividades referentes a organizadores textuais e à concordância verbal.

### **3.3 Leitura do livro literário *Senhora***

Antes de iniciar a leitura do livro *Senhora*, fizemos revisão em sala de aula sobre os aspectos do gênero romance (já estudados no 8º ano). Utilizamos para isso o livro didático que utilizava trechos de romances para fazer distinção entre os tipos de romances, apresentar características do gênero, indicando leituras e trazendo informações sobre alguns romancistas brasileiros. As atividades propostas abordavam a verossimilhança, o espaço físico e o espaço social, a caracterização das personagens, o enredo e o foco narrativo.

Apesar de os livros didáticos apresentarem apenas pequenos trechos de textos literários, devido às características e formatos próprios desses livros, eles são importantes para direcionar as leituras dos alunos, uma vez que são usados pelos professores como um dos principais aliados no trabalho em sala de aula e, às vezes, são a única publicação a que os alunos mais carentes têm acesso. Entretanto, não podemos nos acomodar e achar que a leitura literária dos alunos pode ficar restrita ao que os livros didáticos oferecem. É necessário ampliarmos, em aula, as informações, e isso exige que o professor conheça os textos a que os livros didáticos se referem, acrescentando aos recortes de obras literárias e às informações isoladas sobre biografia dos autores outros aspectos que possam ajudar os alunos em suas escolhas de leitura.

Naquele momento, também acrescentamos mais algumas informações sobre espaço às trazidas pelo livro didático. Ressaltamos que, além do espaço geográfico, podemos encontrar nos romances referências ao espaço psíquico e ao existencial.

O livro didático *Linguagem* (CAVÉQUIA; SOUZA, 2009), utilizado para auxiliar essa revisão, não abordava o tempo na narrativa, por isso acrescentamos informações para garantir o entendimento de que as narrativas encontradas nos romances literários apresentam também sucessão temporal. Explicamos que a narrativa se constrói no tempo, o qual pode ser breve, passar rápido ou devagar, e que, às vezes, volta. Apontamos que nem

sempre o tempo é linear, pois ocasionalmente o passado “se sobrepõe ao presente e/ou ao futuro” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 29). E que alguns autores exploram o tempo da memória. Lembramos que esse tempo não funciona como o tempo cronológico, ele tem suas próprias regras.

Outro aspecto de que o livro didático não tratava era um fato que não pode passar despercebido no romance: as diferentes vozes do autor, do narrador e da(s) personagem(s). O aluno de 9º ano já sabe quais são os papéis do narrador, autor e personagens, então acrescentamos informações sobre a articulação das vozes deles dentro da narrativa.

O narrador é alguém que sempre conta a história e que é diferente do autor. Ele apenas empresta a voz ao autor, podendo ser personagem ou não. A novidade para o conhecimento prévio dos alunos era que, às vezes, o narrador dialoga com o leitor (essa informação era importante para entender o narrador de *Senhora*, que é onisciente, mas não é imparcial, às vezes se posicionando em relação aos fatos).

O autor é aquele que viveu ou imaginou a história. Por sua vez, emprega a linguagem para contar a história vivida ou imaginada, mas a linguagem “carrega os traços da sociedade em que vive, da memória de seu povo, de sua classe social, de sua família, de seus amigos” (PAIVA; PAULINO; PASSOS, 2006, p. 28), enfim, de uma coletividade.

Toda narrativa tem personagens que praticam ações num determinado espaço, tempo e sequência. Acrescentamos a isso a informação de que a voz da personagem pode ser também uma voz social, que apresente a ideologia do grupo que representa, e/ou pode individualizar a personagem, fazendo com que as características de sua voz sejam associadas a ela.

Ressaltamos que é a mistura de elementos socioculturais presentes nessas vozes, do narrador, do autor e das personagens, com elementos ficcionais, que nos oferece a possibilidade de nos identificarmos com as histórias presentes nas páginas de um romance.

Achamos pertinente ampliar também as informações do livro didático sobre verossimilhança, ressaltando para os alunos que, ao conceber o texto literário como imaginário, invenção, sentimos, por mais que ele possa se parecer com a realidade, liberdade para nos envolvermos com ele, tomando seus fatos possíveis como verdades que podemos vivenciar.

Os PCNs afirmam que o professor precisa extrapolar as informações trazidas pelo livro didático. Apesar de existirem dificuldades como: recursos didáticos restritos, pouco

tempo para cumprir extenso currículo de conteúdos e para planejar atividades variadas, é preciso buscar alternativas simples para esse acréscimo.

Nas aulas seguintes, detivemo-nos no estudo do contexto de criação do livro *Senhora* e do estilo literário Romantismo. Foi necessário introduzir noções gerais sobre estilo literário e, mais especificamente, sobre o estilo do texto que os alunos leriam. Esse estudo teve como objetivo ajudá-los em sua compreensão do livro.

Não pretendíamos tratar da historiografia literária brasileira, pois o currículo do Ensino Fundamental não prevê esse estudo. Partilhamos, ainda, a preocupação de Paulino (2008), de que essas questões, relacionadas à história literária, obedecem à escolarização e didatização da literatura, afastando os alunos da arte da palavra. Contudo, não podíamos deixar de oferecer recursos que facilitassem a leitura do texto literário.

Exploramos a divisão da narrativa do livro em partes. Como na primeira parte o autor descreve as personagens e apresenta o fato que dá origem à complexa trama, optamos pela sua leitura coletiva em sala de aula, pensando em instigar a leitura individual do restante do livro.

Para a leitura coletiva do livro, confeccionamos um “tapete literário” com nove folhas de papel manilha, separadas em três fileiras e coladas, uma fileira à outra, pelas bordas laterais. Nesse tapete colamos cartazes confeccionados em folhas de papel A4, impressas com a primeira parte do livro *Senhora*, em fonte 16. Cada um dos cartazes apresentava bordas coloridas, e a cada capítulo a cor era diferente.

No dia em que tínhamos os dois primeiros horários de aula, chegamos mais cedo à sala, antes dos alunos, e afastamos as carteiras para adequar o tapete no espaço central da sala. Colocamos almofadas e enfeites que lembravam objetos usados na época em que as personagens do livro viveram, como: leques, binóculos, lenços, chapéus e sombrinhas espalhados sobre o tapete. Colamos também um varal com fotos<sup>18</sup> do Rio de Janeiro da época retratada no livro.

A seguir, anotamos no quadro negro as cores com que haviam sido pintadas as bordas dos cartazes. Quando os alunos chegaram, sentaram-se em círculo nas carteiras e fomos pedindo para que dissessem com qual das cores que estavam listadas no quadro cada um se identificava. Explicamos que, das dezesseis cores, catorze poderiam ser escolhidas por dois alunos e duas só por um aluno, e que, à medida que fosse atingido o número

<sup>18</sup> As imagens que foram expostas nesse varal estão no Anexo F.

suficiente de pessoas por cor, ela não poderia mais ser escolhida, restando apenas as demais opções.

Depois de anotados todos os nomes dos alunos diante das cores que preferiam, revelamos que essas eram as cores das bordas de cada capítulo do livro que estava exposto no cartaz e que os alunos formariam equipes para fazer a leitura de acordo com essa divisão.

Os alunos estavam curiosos sobre os objetos sobre o tapete e as imagens coladas no varal, então aproveitamos esse momento para contextualizar a obra, fazendo uma breve introdução do contexto histórico, Rio de Janeiro da segunda metade do século XIX, descrito no texto. Esse tipo de informação diferencia a leitura literária, na escola, da leitura autônoma, que não conta com esse conhecimento para ser realizada.

Graça Paulino (2008) ressalta a importância da contextualização da produção do texto literário para recuperar seu aspecto social. Para a autora, esse conhecimento auxilia o aluno a encontrar sentido para o texto. Quanto ao aspecto social na obra, Paulino lembra: “o texto literário, além de acumular esteticamente muitos outros textos, revela e questiona também as convenções, normas e valores sociais” (PAULINO, 2008, p. 60).

Convidamos os alunos a se sentarem no tapete, se assim desejassem, e dissemos que poderiam tocar os objetos ou utilizá-los no momento da leitura. No primeiro momento, eles demonstraram-se pouco a vontade para fazer isso. Então, propusemos que cada equipe sentasse ou deitasse no tapete e usasse os objetos que quisesse durante a leitura. Enquanto isso os colegas deveriam ouvir.

A cada capítulo lido, os alunos compartilhavam o que haviam entendido e tentavam prever o que aconteceria no capítulo seguinte. Houve algumas paradas para pedirem nossa intervenção sobre expressões desconhecidas ou para identificar algumas coisas relativas à época. Apenas um aluno se negou a sentar-se no tapete, dizendo que se sentia constrangido, então permitimos que acompanhasse a leitura de seu colega e lesse em sua carteira mesmo.

Foram momentos muito interessantes. Alunos que participavam muito pouco das aulas e que sempre se negavam a realizar atividades de leitura oral em sala de aula, participaram sem maiores problemas. A experiência com o novo e o fato de ficarem sentados ou deitados só com o texto parece tê-los feito sentir menos vergonha dos colegas. A novidade também parece ter intimidado aqueles que sempre criticam os outros e dizem, ao menor tropeço do colega, “deixa que eu leia para ele”.

Foram necessárias todas as aulas da semana (cinco aulas) para a leitura da primeira parte da obra. Nas aulas seguintes a essa primeira, os alunos ajudaram na montagem do cenário. Ao final, discutimos a leitura que foi realizada, ouvindo as impressões deles.

Todos estavam querendo saber o que aconteceria após esse casamento e por que Aurélia teria arquitetado para revelar ao noivo na noite de núpcias que sabia que ele fora comprado por ela. Outras perguntas que surgiram durante a discussão foram: Depois da revelação, Aurélia se entregaria a Seixas? Agora que ela revelara que sabia que ele havia casado por dinheiro, como ela se comportaria? Não seria para Seixas uma grande humilhação continuar casado com Aurélia?

Permitimos que levantassem hipóteses sobre o que aconteceria a seguir e pedimos que as anotassem em seus cadernos para conferir, após a leitura, se suas previsões haviam se confirmado. Essa foi uma estratégia que usamos para estimulá-los à leitura do resto do livro, pois, para conhecer o restante da história e ter a resposta a essas e outras perguntas, os alunos precisariam prosseguir com a leitura, que agora seria individual. Estabelecemos o prazo de dez dias para a leitura do restante do livro.

Consideramos que essa foi uma experiência enriquecedora. Os alunos ouviram as opiniões uns dos outros e defenderam com clareza seu ponto de vista, sem manifestar a costumeira apatia. Esses posicionamentos são de suma importância para uma leitura crítica.

Enquanto eles terminavam a leitura do livro, promovemos aulas com informações importantes que auxiliariam na preparação para a outra etapa do projeto, a escrita das resenhas. Trouxemos para a sala de aula exemplares do Suplemento Literário do *Diário Oficial Minas Gerais* e permitimos que os alunos os folhassem, que vissem como é uma publicação com a finalidade de divulgar obras literárias. Divididos em equipes, eles foram convidados a encontrar e ler uma resenha. Depois houve tempo para que falassem sobre as impressões que tiveram e sobre o que identificaram em sua leitura.

Explicamos que os suplementos não são o único suporte em que as resenhas podem ser encontradas e apresentamos outros jornais e revistas, permitindo que folhassem estas publicações e tentassem encontrar resenhas, visando à percepção de que as resenhas podem ser escritas sobre qualquer obra de arte e que, nesses suportes, as resenhas são publicadas em seções destinadas a cultura e/ou lazer. Direccionamos esse momento com perguntas provocativas sobre o objeto das resenhas, sua extensão e a seção destinada a elas. Ao final da aula, recolhemos os exemplares de jornais e os guardamos, esclarecendo aos alunos que

ficariam à disposição nas aulas seguintes, caso necessitassem consultá-los durante a produção de suas resenhas.

Aqui cabe abrir um aparte para comentar um fato que nos chamou atenção. Enfrentamos dificuldade em selecionar os jornais para essa etapa do projeto, diante da escassez, que constatamos, de publicação de resenhas nesses veículos. Esse é um fato curioso, uma vez que o surgimento dos jornais no Brasil coincide com a publicação de folhetins.

Os folhetins surgiram na Europa no século XIX e propagavam histórias de amor em capítulos, que eram lidos, avidamente, pela classe burguesa. Os textos publicados nos folhetins alcançavam indivíduos com menos escolaridade e com um gosto diferente do da classe alta para leitura. Constituiu-se, assim, um público leitor diferente do público de até então, bem mais restrito e preparado para ler os clássicos. Esse público gostava de ler histórias com as quais se identificava, uma vez que tinham temas menos complexos do que os propostos pelos clássicos da literatura.

No Brasil, o surgimento dos jornais coincide com o início do Romantismo. Muitos autores importantes da literatura brasileira ficaram conhecidos por suas publicações em folhetins, entre eles, José de Alencar, autor da obra com que trabalhamos, que, como já dissemos, publicou sua primeira ficção em prosa, *O guarani*, em folhetim.

Segundo Ana Elisa Ferreira Ribeiro (2008), os jornais mudam para atender às exigências de seu público leitor, as quais refletem as mudanças sócio-históricas. Essas mudanças relacionam-se com as reconfigurações das tecnologias e com os interesses das pessoas. Considerando que os primeiros jornais publicavam folhetins, divulgação de obras de arte e críticas literárias, questionamo-nos sobre o que mudou para que os jornais hoje não apresentem mais esse tipo de publicação. Os leitores de jornais na atualidade não estão interessados em leitura literária ou eles usam outros meios para se informarem sobre obras literárias? É melhor que a segunda hipótese esteja correta, pois o contrário nos faria crer que os editores de jornais e seus leitores não dão atualmente tanta importância à literatura.

Voltando à realização do projeto, na aula seguinte, distribuímos a cópia da resenha, escrita por Meier<sup>19</sup> e, novamente em equipes, os alunos foram conclamados a identificar, depois da leitura, se o título dado pelo autor à resenha era o mesmo do livro objeto da crítica, além de aspectos como nome do autor, editora, data da publicação, número de

<sup>19</sup> Anexo B.

página, preço etc. Também pedimos que observassem se o autor da resenha havia se identificado no corpo do texto, ao final dele ou se não havia se identificado. O objetivo dessa oficina era fazer com que os alunos percebessem a questão da autoria nas resenhas. No final da aula, foi distribuída a cópia de uma tabela<sup>20</sup> para que os alunos preenchessem e colassem em seus cadernos.

Na aula seguinte, voltamos a esse mesmo texto. Os alunos foram desafiados a tentar encontrar e circular no texto os trechos em que havia a descrição da obra. Recapitulando a aula anterior, pedimos a eles que sublinhassem quais partes do texto continham dados da obra. Desenhamos no quadro negro uma tabela para anotar as conclusões dos alunos e eles, por sua vez, anotaram essas informações nos cadernos.

Destacamos que no texto havia ainda a opinião do autor. Pedimos que identificassem e colorissem os trechos em que o resenhador apresentava sua apreciação. Tendo discutido quais aspectos tinham levado os alunos à conclusão de que aquele trecho era opinião do emissor, ressaltamos um aspecto importante na opinião do autor: o modo como ele constrói a crítica que faz sobre a obra. Completamos a tabela com as novas informações. O objetivo era que os alunos percebessem que a resenha mescla dados biográficos da obra com uma descrição sobre esta, sendo, no caso dos livros, um resumo e a opinião crítica do resenhador.

Ainda exploramos esse texto para analisar quais estratégias o resenhador havia usado para fundamentar sua crítica sobre o autor ou o livro, e para tentar identificar que conhecimentos haviam possibilitado essa construção do texto. A intenção era fazer com que os alunos percebessem a importância de conhecer a vida do autor e o texto lido para produzir o gênero resenha.

Ao final dos dez dias destinados à leitura do restante do livro, propusemos a discussão sobre as impressões que os alunos tinham tido sobre ele, se as expectativas que haviam anotado haviam se confirmado e sobre eventuais dúvidas no entendimento do desfecho da história. Alguns alunos revelaram que haviam se apaixonado pela história e participaram entusiasticamente desse momento; outros disseram não ter se identificado muito com as personagens e com a história narrada; e alguns poucos reclamaram “desse tipo de história antiga”.

<sup>20</sup> Essa tabela encontra-se no Apêndice desta dissertação.

Durante a discussão, tomamos cuidado para não interferir e diminuir as possibilidades de interpretação deles, a menos que elas fugissem àquelas possíveis. Percebemos, nesse momento, que as ações pedagógicas, com as quais estamos acostumados na escola, dificultaram um pouco nosso autocontrole. Mesmo tendo um aparato teórico e seguindo um planejamento, a tendência, como professores, é conduzir os alunos, como se fossem incapazes de encontrar os caminhos.

Para haver leitura literária, é necessário permitir que o aluno associe essa leitura às suas vivências, interesses, emoções e imaginação, ou seja, permitir a abertura às interpretações que Umberto Eco (1994, *apud* PAIVA; PASSOS e PAULINO, 2008) chama de acordo ficcional. Segundo o autor, “o leitor deve aceitar a proposta de o texto ser lido como uma história imaginária” (ECO 1994, *apud* PAIVA; PASSOS e PAULINO, 2008, p. 19). Isso pressupõe que, devido à relação da leitura literária com a ativação da imaginação, não há uma interpretação lógica, como há para os textos objetivos. A interpretação depende da associação que o leitor faz com seu conhecimento de mundo (HANSEN, 2005).

Percebemos que a leitura do livro, apesar da linguagem, do lirismo, das metáforas e comparações usadas por Alencar, não representou dificuldades para o entendimento dos alunos. Atribuímos isso ao fato de os assuntos do livro – amor, família, casamento, interesses financeiros, conflito entre ética e convenções sociais – permanecerem presentes na atualidade, embora com outras configurações.

Mais uma vez notamos o quanto a discussão sobre os fatos narrados no livro lido e sobre os comportamentos, sentimentos e atitudes das personagens, pode auxiliar na condução dos alunos a uma leitura crítica, contribuindo, assim, para a formação deles como leitores.

Propusemos, então, a eles uma atividade mais sistemática sobre o conteúdo temático e uma tentativa de elaboração de síntese desse conteúdo. Para tanto, solicitamos, por meio de perguntas, que identificassem o tema do livro. A seguir, pedimos que expusessem, resumidamente, de que tratava cada uma das partes lidas em casa e que relacionassem essas impressões com as da primeira parte lida na sala de aula.

Percebemos que as dificuldades, inicialmente apresentadas por alguns alunos, em formular o resumo do que haviam lido foram superadas por meio da atividade compartilhada. Ao final, os alunos foram capazes de identificar o tema do livro e de sintetizar o conteúdo temático, o que demonstra, segundo Isabel Solé (1998), que houve

compreensão. A autora afirma que, se não se puder realizar uma sinopse do que se está lendo ou do que foi lido, fica evidenciado que não houve compreensão (SOLÉ, 1998, p. 149).

O filme *Senhora*, adaptação da obra de José de Alencar, dirigido por Geraldo Vietri (1976), foi então exibido para os alunos com a intenção de oferecer uma oportunidade para que eles vissem a narrativa codificada de outro modo. Nos filmes temos a união do verbal com o visual. É uma das vantagens oferecidas pela contemporaneidade, em que temos uma pluralidade de linguagens, cada uma com seu jeito próprio de contar as histórias (PAIVA; PAULINO e PASSOS, 2006).

Os alunos que gostaram do livro foram muito receptivos também com o filme, apesar de ele ser antigo. Ao passo que os demais reclamaram muito por este motivo. Acharam-no sem graça. Notamos mais uma vez que entre os alunos que reclamavam estavam os que revelaram não gostar de livros com histórias de época ou de clássicos. Explicamos a eles que, como estudiosos, devemos estar abertos às novidades e ler todo tipo de livros, e que o cinema atual só existe porque existiu o cinema antigo.

A seguir, propusemos uma pesquisa, na sala de informática, sobre José de Alencar e sua obra. Escolhemos alguns *sites* para que as equipes (as mesmas que produziram as resenhas) abrissem e lessem, anotando o que parecia ser relevante para compor o texto. De volta à sala de aula, comentamos o que cada equipe apresentou como resultado da pesquisa.

Foi interessante notar que alguns alunos tiveram curiosidade, leram e gostaram da autobiografia *Como e porque sou escritor*, de José de Alencar (1998), disponível no site da Academia Brasileira de Letras. Essa é uma vantagem oferecida pelas mídias, encontrar reunidas em um só lugar várias informações que podem ser exploradas, ampliando o conhecimento sobre os assuntos que interessam ao seu usuário.

Essa experiência demonstra como a tecnologia digital pode possibilitar melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, quando utilizada para complementar a prática pedagógica.

Devolvemos os jornais para que os alunos mais uma vez examinassem as resenhas. Dessa vez, apenas para ajudá-los a pensar em como poderiam articular a narrativa que haviam lido, os conhecimentos sobre o autor e a obra no texto que iriam produzir. Aproveitamos esse momento para pedir a eles que verificassem nos textos dos jornais e no texto que tinham analisado nas aulas anteriores se havia uma regularidade quanto ao

aparecimento das informações. Ou seja, se os dados do livro vinham necessariamente no início ou se havia flexibilidade. Isso também deveria ser observado em relação à descrição do texto, opinião do escritor da resenha e crítica que apareciam nos textos.

A seguir, apresentamos um cartaz com algumas questões que poderiam auxiliá-los a recapitular a leitura do livro e as informações obtidas na pesquisa. As questões estão descritas a seguir:

- Atentar para informações sobre autor, editora, edição, ano de publicação;
- Conhecimentos sobre o autor: O autor é conhecido? Sobre o que mais ele escreveu? Ele ganhou algum prêmio por essa ou por outra obra?
- Qual o tema do livro?
- Pense no enredo. Como você resumiria essa história?
- Em que espaço se passa a história?
- Como pode ser caracterizada a narrativa?
- Como se caracterizam as personagens?
- A história segue uma sequência temporal linear rígida ou há idas e vindas no tempo?
- Você identificou alguma crítica social? Se a resposta for sim, quais?
- Que valores ideológicos você percebeu no texto?
- Como são os papéis sociais presentes no livro? (Exemplos de papéis sociais: pai como provedor, mãe como dona de casa, quem prejudica os outros deve ser castigado).
- Como pode ser caracterizada a linguagem do livro? A linguagem segue padrões rígidos da gramática normativa ou a linguagem utilizada é coloquial?
- Posicione-se criticamente sobre o livro ou sobre alguma(s) dessas questões que você achar relevante e se sentir mais seguro para opinar.

Após discutirem nas equipes sobre como escreveriam o texto, cada equipe produziu a primeira versão da resenha. Após esse momento, trocaram o texto produzido com outra equipe que, ao lê-lo, apontou, a lápis, no final da página ou em outra página, o que considerava que poderia ser melhorado.

Na aula seguinte, devolvemos os textos para que os membros de cada equipe revisassem-nos de acordo com as observações dos colegas e, ao final, recebemos as produções. Esse exercício, de ler o texto dos colegas e também ver como seu texto foi lido, ajuda o aluno a perceber que, para escrever, é preciso se colocar também na condição de leitor modelo<sup>21</sup>, além de tornar o aluno mais crítico em relação à escrita.

Analisamos as produções dos alunos usando a correção pontual de ortografia, concordância e regência verbal. Como não fizemos análise linguística sobre esses aspectos – primeiro, partindo do pressuposto de que nossos alunos seriam capazes de produzir o texto que propusemos; segundo, porque esse não era o objetivo principal de nossa intervenção –, adotamos o modelo de correção resolutiva<sup>22</sup>, explicitado por Eliana Ruiz (2001 p. 56). Na correção, marcamos os desvios e reescrevemos os trechos problemáticos de modo adequado para facilitar a reescrita que as equipes fariam.

Durante essa correção, percebemos que os alunos haviam tido algumas dificuldades relacionadas à estruturação do texto, então, com o objetivo de orientá-los para a refacção textual, planejamos três oficinas, atentando para a recomendação dos PCNs, que preconizam que:

Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor deve trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80).

As atividades que propusemos foram sobre o uso dos organizadores textuais e dos tempos verbais – marcadores que definem o mundo comentado e o mundo narrado. Para Wenrich (1968), o uso de tempos verbais serve para que o ouvinte ou leitor compreenda o contexto comunicativo em determinada situação de comunicação, e não para marcar o

<sup>21</sup> Em *Lector in fabula*, publicado em 1979, *Os limites da interpretação*, publicado em 1990, e *Interpretação e superinterpretação*, publicado em 1992, Umberto Eco tece reflexões sobre a recepção literária, caracterizando o “leitor modelo” como o leitor previsto pelo texto, cujas marcas podem ser encontradas neste.

<sup>22</sup> Eliana Ruiz (2001), fazendo uma releitura de Serafini (1989), define “a correção resolutiva como uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto [...]”. Nesse sentido, a correção resolutiva constitui-se em uma apresentação de soluções para problemas encontrados. O professor acrescenta, retira, substitui ou muda de lugar partes do texto, fazendo anotações no corpo deste.

tempo (cronológico), como costumamos entender. Há situações de relato e situações de comentário. Segundo o autor, isso se aplica a todos os textos, mas gostaríamos de chamar a atenção particularmente para a resenha, na qual o escritor apresenta o livro recorrendo às duas tarefas, comentando-o e relatando-o, enquanto o leitor entende a resenha apenas como um comentário ou como um relato.

Os tempos verbais que Wenrich (1968) chama de “tempos do mundo narrado” são o perfeito simples, o imperfeito, o mais-que-perfeito, o futuro do pretérito do modo indicativo, neles incluindo as respectivas locuções. E os “tempos do mundo comentado” são: o presente, o pretérito perfeito composto, o futuro do presente (simples e composto), além das locuções.

Conforme essa concepção, ao empregar os tempos verbais do mundo narrado, o falante/escritor intui que o destinatário seja um simples ouvinte, enquanto ao utilizar os tempos do mundo comentado, o falante/escritor aborda assuntos que afetam diretamente o ouvinte/leitor, pretendendo dele uma reação, uma resposta. Nesse sentido, as oficinas foram propostas com o intuito de orientar os alunos na refacção das resenhas.

Dessa forma, para amenizar as dificuldades no uso dos organizadores textuais, preparamos cópias de uma resenha jornalística em que todos os organizadores textuais haviam sido retirados. Na mesma lauda, logo abaixo, apresentamos um quadro com palavras e expressões que poderiam ser encaixadas nas lacunas para estabelecer relações de sentido. O objetivo era fazê-los perceber, por meio do uso, a importância desses elementos na construção do texto.

Na aula seguinte, fizemos um jogo com os alunos. Reservamos a metade do quadro da sala de aula para a projeção de uma resenha, da qual havíamos suprimido os verbos que revelavam a voz do resenhador e a do narrador dos fatos do livro. Dividimos a outra metade do quadro em duas partes. Na primeira parte, escrevemos os verbos no infinitivo que haviam sido retirados do texto. Explicamos aos alunos que, para aquela atividade, eles deveriam permanecer nas equipes que haviam produzido as resenhas. A seguir, anotamos os nomes de um representante de cada equipe na outra parte do quadro.

Explicamos então as regras do jogo: iríamos apresentar um texto em que faltavam palavras; baseando-se nas palavras que tínhamos escrito no quadro, os alunos deveriam escolher a que fosse adequada e sugerir sua colocação em cada lacuna do texto. Nós anotaríamos a sugestão à frente do nome do representante de cada equipe. Então faríamos,

juntos, a leitura da resenha, fazendo pausas para identificar qual das sugestões se encaixaria melhor em cada lacuna. A equipe com maior número de acertos ganharia o jogo.

Ao final da aula, foi feita uma reflexão com os alunos sobre os motivos pelos quais algumas escolhas tinham sido consideradas inadequadas e sobre as razões das escolhas aceitáveis. Esse exercício era para que identificassem as relações estabelecidas na conjugação dos verbos, como as expostas por Wenrich, comentadas acima. Lembramos que, em relação à resenha, a adequação da conjugação é essencial para distinguir as vozes de quem fala no texto – do resenhador e do narrador da obra –, e que usar adequadamente os tempos verbais influencia a manutenção da coerência.

Após as oficinas, reescrevemos coletivamente, um dos textos produzidos pelas equipes. Antes, porém, conversamos com a equipe cujo texto havia sido escolhido para a reescrita e pedimos autorização, explicando que não revelaríamos de qual equipe era o texto. O objetivo era consolidar o conhecimento sobre a importância da utilização dos organizadores textuais e dos verbos para a progressão e clareza dos textos.

Essa também foi uma experiência interessante. Os alunos testaram possibilidades, refutaram ideias uns dos outros com respeito e, o mais importante, nem pareciam aqueles alunos apáticos e resistentes ao novo de outrora.

Devolvemos então os textos com a correção resolutiva e bilhetes orientadores para que os alunos reconsiderassem alguns aspectos de sua escrita e escrevessem uma versão final. O uso do bilhete orientador, segundo Cecília Eller Rodrigues Nascimento (2009), é um instrumento pedagógico para mediar a interação entre professor/aluno/texto e incentivar a reescrita. Contribui para o sucesso da reescrita/refacção do texto, porque estabelece a comunicação professor/aluno, que é fundamental. O potencial dinamizador, inerente ao gênero bilhete, torna possível a conversa individual do professor com o aluno, fazendo comentários para orientá-lo no processo de refacção textual. Esta estratégia faz com que ele perceba o professor como leitor de seu texto, e não apenas como revisor que atribui nota. Essa diferença pode incentivá-lo a se posicionar mais criticamente diante de seu texto.

Nessa atividade, percebemos que os alunos reescreveram o texto atendendo às sugestões de um modo muito mais criativo, demonstrando terem sido incentivados pelas observações lidas nos bilhetes.

Depois de corrigidos, os textos foram levados por nós para a sala de aula e permitimos que fossem lidos pelas equipes para que fossem selecionados aqueles que

fariam parte do jornal. Apresentamos um modelo de diagramação do jornal para que os alunos tivessem ideia de como ele iria ficar e opinassem sobre que textos deveriam estar presentes na capa e na contra capa.

A sugestão para produção de jornal escolar, de Adair Bonini (2011), traz subjacente o espaço de participação dos alunos. Desse modo, são eles que escolhem o nome do jornal, o título, os assuntos que serão cobertos. Nesse caso, os alunos deram nome ao jornal e ajudaram a escolher o projeto gráfico. Eles também selecionariam os textos para publicação, mas decidiram publicar todos os textos produzidos pela turma.

O passo seguinte era decidir se nosso jornal teria ou não um editorial. Retomamos as revistas e jornais que estavam na sala de aula e identificamos em cada um, junto com os alunos, o editorial. Conversamos sobre a importância de esse gênero vir no início da publicação. Chamamos a atenção para o fato de que esse gênero, geralmente, não identifica seu autor ou, se o identifica, este é sempre alguém que representa a opinião dos editores; no nosso caso, se a turma de 9º ano decidisse pela produção de um editorial, era a opinião dela que seria apresentada.

Convidamos os alunos para produzirmos, juntos, o editorial para nossa capa, e eles aceitaram o desafio. Durante a produção, fomos sugerindo as adequações para que o texto tivesse uma linguagem formal e para garantir o tom impessoal. O texto ficou pronto e o lemos para os alunos para que se certificassem de que ele de fato continha o que queríamos dizer.

As dificuldades encontradas para a escrita desse texto motivaram-nos a, nas aulas seguintes, introduzir um estudo sobre o gênero editorial.

A seguir, enviamos o jornal para diagramação.

Percebemos que ver, no jornal, os textos sobre suas leituras trouxe alegria e envaideceu os alunos. Esperamos que esse primeiro volume da publicação, ainda que sobre um único livro, sirva de incentivo para que eles realizem suas leituras seguintes. Se assim for, cremos que muitos começarão a sentir gosto em ler, estabelecendo “diálogos, capazes de conduzi-los à reflexão acerca de si mesmos e do mundo que os cerca” (GUIMARÃES e ALEXANDRE, 2011, p. 201).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nunca poderíamos acreditar em fórmulas prontas para ensinar-nos a ler, ouvir ou assistir a tantas histórias, que a cada dia são novas, tanto por estarem ainda sendo inventadas e contadas, quanto por estarem sempre abertas a outras interpretações.*

Paiva; Paulino e Passos, 2008

Consideramos que a realização do projeto de intervenção alcançou resultado positivo. A hipótese inicial – de que era possível fazer uma leitura literária prazerosa, se os alunos pudessem socializá-la de modo significativo – confirmou-se. Durante a leitura coletiva do livro, os alunos já demonstravam interesse e participavam, levantando hipóteses, fazendo inferências e envolvendo-se com o drama vivido pelas personagens. Ao final da leitura, também observamos que, para muitos alunos, a atividade fora prazerosa.

Propor atividades de socialização de leituras literárias como forma de incentivar a leitura dos colegas foi importante para ampliar a disposição do aluno para a leitura literária. A questão de gosto por outro tipo de leitura ainda atrapalhou um pouco, e isso foi manifestado não só nas declarações orais dos alunos, como pelas primeiras versões de textos sem entusiasmo que bons alunos produziram. Mas, ainda assim, os alunos que não gostaram, leram o livro, não o abandonaram, e isso foi devido à preocupação com a socialização.

Como o projeto prevê continuidade, haverá outras oportunidades de os alunos fazerem leituras com as quais se identifiquem. Mas o posicionamento desses alunos revela que é necessário, como Paiva et al. (2005) propõem, pensar em uma forma de inserir, nas leituras literárias propostas pela escola, autores atuais junto com os autores clássicos. Essa seria uma estratégia para despertar o gosto pela leitura, sem suprimir os clássicos, tendência dos professores, principalmente os de escolas públicas, que, ao refletir sobre diferença social e direito à educação, muitas vezes acreditam que as leituras mais complexas em nada contribuirão para o futuro de seus alunos.

Observamos que características negativas nessa turma, como apatia e dificuldade de trabalhar em equipe devido à infrequência dos alunos, foram amenizadas. Como mencionado anteriormente, os alunos participaram durante todo o projeto (até mesmo aqueles que não gostaram do livro e que, às vezes, demonstravam desânimo). O fato de

prejudicar a equipe quando algum membro faltava fez com que alunos infrequentes diminuíssem o número de faltas às aulas.

É consensual entre os professores de língua materna que a leitura literária deve fazer parte das atividades realizadas pelos alunos. No entanto, envolvidos em muitas atividades e cumprindo extensas programações curriculares, os professores acabam encontrando dificuldades em incluir no planejamento momentos para essa leitura. Por outro lado, é comum entendermos a importância da leitura, mas atribuímos essa importância ao seu caráter mecanicista e utilitário, corroborando as concepções da sociedade de que a literatura é pouco importante para a formação profissional do homem moderno.

O aluno, que fora de escola participa de vários eventos de letramento literário (assiste a filmes, seriados de televisão e até lê gibis e *bestsellers*), na escola reproduz essa concepção da sociedade, concepção esta que, aliada às atividades de leitura pouco relevantes, produz desinteresse e, praticamente, anula suas possibilidades de ler por prazer. Para reverter esse quadro, o professor precisaria dedicar-se a um planejamento cuidadoso de estratégias para atrair os alunos aos livros.

Verificamos, ao realizar este projeto de intervenção, que o planejamento de aulas criativas, com a finalidade de promover leituras literárias, pode influenciar os alunos a se interessarem pelas leituras e a gostarem de ler. O planejamento torna a aula prazerosa, e isso já faz com que o aluno se disponibilize a interagir, além do fato de que uma aula bem ministrada faz com que os alunos se interessem mais.

Nessa perspectiva, precisamos repensar algumas ações. Se os alunos não leem em casa, por que não planejar atividades para incentivar a leitura, como o início da leitura proposto nesse projeto de intervenção, ou separar uma das aulas da semana para leitura literária?

É intrigante pensar que alunos adolescentes, que começam a atividade reflexiva não gostem de ler livros literários, pois, conforme Candido (1972, p. 804), a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”.

Diante disso, constata-se que o planejamento deve ser fruto de uma reflexão sobre a utilidade das aulas, ou seja, é preciso pensar nas contribuições que a leitura proposta terá para a vida dos alunos e para sua formação intelectual e cultural.

Outro ponto positivo da intervenção aqui apresentada foi a oportunidade, enquanto professora, de pensar nossa própria ação pedagógica. Percebemos lacunas em nosso trabalho, pelo fato de:

- não atualizar leituras literárias de acordo com as leituras que aparecem no livro didático adotado pela escola para poder incentivar os alunos, visto que o professor influencia a leitura dos alunos;
- visitar a biblioteca da escola com os alunos só quando a realização de algum projeto exige pesquisa sobre o acervo ou sobre as condições de uso desse espaço;
- não propor um trabalho de parceria com o bibliotecário, visando a ampliação das leituras literárias;
- não conhecer algumas das obras que os alunos têm à disposição na caixa de livros da sala de aula;
- não utilizar o aparato tecnológico presente na escola de forma mais diversificada e com mais frequência, para contribuir no processo de formação de leitor.
- não ter hábito de participar e incentivar os alunos a participarem de eventos culturais.

Quanto à metodologia, o desenvolvimento do projeto de letramento contribuiu para o alcance dos objetivos. A sensibilização, o levantamento do problema pelos alunos e a busca de estratégias para resolvê-lo foram favorecidos pelas características de adolescente dos alunos envolvidos na intervenção.

A adolescência é uma fase da vida do indivíduo em que ele experimenta a reflexão, autoavalia-se e se autovaloriza. Aproveitando as características próprias desse período, inicialmente, propusemos que os eles refletissem sobre sua condição de leitor. A partir da autoavaliação subsequente, que lhes proporcionou a percepção de que liam muito pouco e precisavam estar aptos a ler e interpretar diversos textos para se comunicar no mundo – que exige cada vez mais habilidades com o código escrito, o que só é possível por meio da leitura –, os alunos foram conduzidos a avaliar a questão, também, em seu meio social, representado pelos colegas do mesmo ano de escolaridade.

A enquete realizada com estudantes das outras turmas de 9º ano e as respostas tabuladas, demonstraram como esses alunos reagem aos meios utilizados pela escola para desenvolver neles o hábito da leitura literária. Também foi possível perceber, em certa

medida, a relação dos alunos com a leitura em termos de continuidade no momento recortado pela pesquisa.

A leitura literária desenvolve o senso crítico e promove a humanização, auxiliando o leitor a se posicionar frente a importantes questões da sociedade em que vive, por isso a análise desses resultados revela a necessidade de que a escola promova cada vez mais ações para facilitar a formação do leitor literário.

As respostas dos alunos revelaram que eles ainda não desenvolveram o gosto pela leitura. Isso não é um dado surpreendente, uma vez que a população, em geral, não desenvolveu esse gosto, mas aponta que há um grande trabalho para a escola, no sentido de aproximar o aluno do texto ficcional e do clássico, e oportunizar a ele vivenciar experiências advindas da leitura do texto literário. No presente projeto, embora o gosto pela leitura não tenha sido criado, a maioria dos alunos pôde perceber que é possível ter prazer com a leitura de textos literários, o que já é um primeiro passo nessa direção. O ideal seria aproximar esse aluno do espaço da biblioteca, visando à autonomia de ele mesmo buscar pelo livro. Para que, no futuro, esse aluno queira buscar a leitura literária onde quer que ela esteja: em bibliotecas reais, como a municipal, ou nas virtuais, ou, ainda, em livrarias.

Os dados coletados mostram que, por meio do projeto de intervenção aqui apresentado, oferecemos aos alunos uma oportunidade de protagonismo, promovendo sua autovalorização, com ajuda de nossas sugestões de como resolver o problema e das ações desencadeadas pela decisão de ler livros para produzir um jornal de resenha. Isso foi fundamental para que o aluno, ao decidir interferir em sua própria realidade, de fato se envolvesse com o projeto proposto.

Ademais, o trabalho coletivo proporcionado pelo projeto de letramento foi muito importante para viabilizar a realização da leitura do livro literário, visto que esses alunos estavam acostumados a não levar suas leituras adiante. Cremos que a leitura coletiva e o espaço aberto para discussão sobre as impressões que esta provocou permitiram interação e cooperação, o que auxilia o desenvolvimento do ser humano e ativa condições necessárias ao aprendizado.

As conclusões da presente pesquisa apontam para algumas direções:

a) É de suma importância o planejamento de aulas que possibilitem a leitura literária;

b) É necessário incluir autores atuais no acervo, junto com os clássicos, numa tentativa de aproximação do gosto do aluno;

c) É necessário oferecer condições que facilitem ao aluno interagir com os livros literários sem, no entanto, interferir em suas interpretações;

d) É importante propor a realização de leituras e atividades significativas, associadas à realidade do aluno, para mantê-lo motivado;

e) Precisamos reconhecer que, se conseguirmos suscitar o gosto pela leitura literária em alguns de nossos alunos (ainda que não em todos), já teremos alcançado sucesso, pois uma pessoa que gosta de ler influencia outras.

Graça Paulino (2004) afirma que não se ensina literatura, apenas se auxilia alunos no rumo da consolidação de seu gosto pela leitura, ou seja, pode-se interferir na formação de sua orientação para as escolhas, visto que a literatura é importante para a formação humanística do indivíduo.

Ao professor, cabe proporcionar ao aluno oportunidades de leitura literária e condições necessárias para que eles entendam as elaborações estéticas encontradas nesses textos, como informações sobre estilo e contexto de produção, que possam ser úteis para ajudá-lo a entrar no universo ficcional, sem, no entanto, incorrer no erro de valorizar, excessivamente, as análises de estrutura dos textos literários.

Nessa perspectiva, há muito ainda por fazer, o caminho é longo e pode ser difícil, mas, se uma estratégia adotada serve para aguçar o gosto pela leitura de uma parcela de nossos alunos, este já é um bom começo.

Quanto à resenha produzida pelos alunos durante o projeto, embora a escrita não fosse nosso objetivo maior no projeto de intervenção, cabe ainda fazer um comentário. Percebemos que a produção de texto realizada pelos alunos para composição do jornal revelou que eles compreenderam a leitura que fizeram e que se preocuparam em revisar e adequar seus textos, motivados pela produção editorial, mas que alguns textos que produziram não são resenhas, podendo ser identificados como sinopses. Daí infere-se que a leitura de resenhas e o estudo de seus aspectos composicionais não foram suficientes para tornar todos os alunos capazes de produzir o gênero. Acreditamos que esse problema pode estar relacionado à pouca familiaridade deles com o gênero. Como discutido nos pressupostos teóricos desta dissertação, essa dificuldade também é revelada pelos acadêmicos quando ingressam na universidade e se veem diante da exigência de produzir uma resenha.

Diante dessa constatação, ao preparar as próximas edições do *Jornal do leitor*, pretendemos selecionar mais leituras e atividades para proporcionar maior contato dos alunos com o gênero resenha. Contudo, para saber sobre o que realmente impediu que alguns alunos realizassem uma escrita eficiente do gênero e que ações poderiam ser mais efetivas em seu ensino, seria necessária a ampliação desta pesquisa. Mas isso seria tema para uma nova pesquisa.

## BIBLIOGRAFIA

### Sobre leitura e ensino

ALENCAR, José de. *Como e por que sou romancista: autobiografia literária em forma de carta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ALVES, Maria de Fátima. Aulas de leitura no ensino fundamental e implicações na formação leitora. In: *Anais do ENALEF – Encontro Nacional de Letramento*. João Pessoa, UFPB – 2007.

ALVES, Maria de Fátima; AQUINO, Josiane (2007). A leitura no contexto escolar: concepções e estratégias de ensino. *Relatório do Projeto PROLICEN- UFCG*.

ANTUNES, Irandé. Explorando a leitura. In: *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Análise de Textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, FaE, UFMG, 2003, parte I, p. 75- 83. Coleção Linguagem e Educação, v. 8.

BELO HORIZONTE. SIMAVE/ CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Matrizes de referência para avaliação: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – Belo Horizonte, 2006/2009*.

BELO HORIZONTE. SEE – Secretaria de Estado da Educação/ CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. *Matrizes de referência para avaliação: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE*. Belo Horizonte, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

CAFIEIRO, Delaine e CORRÊA, Hércules. *Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar*. In: ROJO Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2003 (277-298).

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 2007.

CARVALHO, Robson Santos de. *Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura* [manuscrito]. 2014. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

CAVÉQUIA, Marcia Paganini; SOUZA, Cássia Garcia de. *Linguagem. Criação e interação: 9º Ano. Ensino Fundamental. 6. ed.* São Paulo: Saraiva, 2009.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. 50 Anos de Ensino de Língua Portuguesa (1950-2000). *Anais do VI Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF. Série VI, Leitura e ensino de línguas, s.p.* Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/cadernos06-05html>>. Acessado em março 2015.

COSCARELLI, Carla Viana. *Leitura em ambiente multimídia e produção de inferências*. 1999. 322 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

COSCARELLI, Carla Viana. Entendendo a leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*. Belo Horizonte, UFMG, v. 10, n. 1, p. 7-27, jan./jun. 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. Em busca de um modelo de leitura. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, FALE/UFMG, v. 11, n. 1, p. 119-147, jan./jun., 2003.

COSTA, Sérgio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos; um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. ROJO, Roxane (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

COSTA VAL, M. da G. C. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: ROJO, R. & BATISTA, A. A. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003 (p. 125-152).

DIONÍSIO, Ângela P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir M; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DIONÍSIO A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. *A leitura e a biblioteca pública compreendidas pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: uma análise crítica* [manuscrito]. 113p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

FERREIRO, Emília. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 102-123.

FERREIRO, Emília. *Alfabetização em processo*. 11. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. ROJO, Roxana (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1985. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

KLEIMAN, Angela B. A concepção escolar de leitura. In: KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1995. p. 15-30.

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança em sala de aula uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. Perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (p. 173-203).

KLEIMAN, Angela B. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000a.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor*. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000b. 248 p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002, p.157.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas: Cefiel/IEL- Unicamp, 2010[2005]. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

KLEIMAN, Angela B. Leitura e práticas sociais no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUBZEN, Clécio e MENDOÇA, Márcia. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez 2007.

KLEIMAN, Angela B. Projetos de letramento na educação infantil. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, UNITAU, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <www.unitau.br/caminhosla>.

KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012a. 216p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2012b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KUPER, Simon. Você 3.0. *Revista Superinteressante* – 08/2007. Versão digital. Disponível em: <>. Acesso em: ago. 2014.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *A literatura e suas apropriações por leitores jovens*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, 2003.

MARCUSCHI, Elizabete. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 (p. 57-82).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001b, p. 46-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora, 2008. 260p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *SIMAVE/ PROEB – 2008/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2008), Juiz de Fora, 2008 – Anual*.

MOITA LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: *BRASIL/MEC/SEB/DPEM. 2004, p. 14-56. Disponível em: <[http://web.mac.com/rrojo/Roxane\\_Rojo/Espa%C3%a7o\\_Blog\\_Espa%C3%a7o\\_Blog.html](http://web.mac.com/rrojo/Roxane_Rojo/Espa%C3%a7o_Blog_Espa%C3%a7o_Blog.html)>*.

MORETTO, V. P. A produção do conhecimento em aula. In: *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1998.

ORLANDI, E. P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL de Montes Claros. *Aspectos gerais*. Disponível em: <[www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/educacao](http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectosgerais/educacao)>. Acesso em 25 maio 2014.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Sobre ler, escrever e outros diálogos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Campinas: Unicamp, 2000. Doutorado.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009. 128p.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p 17-48.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128p.

SOARES, Magda. Entrevista. *Diário do grande ABC*, 29 de agosto de 2003.

SOARES, Magda. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 54-67.

TEBEROSKY, Ana et al. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna*. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas Instituto de Estudos da Linguagem. 2008. 241p.

## Sobre letramento literário

ALENCAR, José de. *O nosso cancionero*. Campinas – SP: Pontes Editora, 1993.

ALENCAR, José de. *Como e por que sou romancista*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

AZEVEDO, Ricardo. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, FaE, UFMG, 2003, parte I, p. 75- 83. Coleção Linguagem e Educação, v. 8.

BAKHTIN, Michael M. *Estética da criação verbal*. Tradução [de] Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Ensino Superior). p. 261-306.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARTHES, Roland; COMPAGNON, Antoine. *Leitura*. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi, Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, v. 11, p. 184-206, 1987.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2008. 160p. Coleção Linguagem e educação, v. 8.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COLOMER, Teresa. *A formação do leitor literário*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

ECO, Umberto. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. *A leitura e a biblioteca pública compreendidas pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: uma análise crítica* [manuscrito]. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2013. 113p

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. In: *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. ROJO, Roxana (Org.). Campinas/ S.P.: Mercado de Letras, 2006.

GUIMARÃES, Maria Severina Batista; ALXANDRE, Sely de Fátima. Leitura e ensino de literatura na escola: planejamento e motivação. *Revelli, Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG – Inhumas*, v. 3, n.1, p. 196-204, março 2011. Disponível em: <[www.ueg.inhumas.com/revelli](http://www.ueg.inhumas.com/revelli)>. Acesso em: outubro 2014.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNI, N. (Orgs.). *Cultura Letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil/ São Paulo: Fapesp, 2005. (Coleção História das Letras)

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Ed. Moderna, 2001.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Ana Maria. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. *Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale, 2006. 72p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

PAIVA, et al. (Orgs.). *Leitura literária: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica, 2005. (Coleção Literatura e Educação)

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998a (Anais em CD ROM).

PAULINO, Graça. Cem anos de poesia nas escolas brasileiras. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). *30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998b.

PAULINO, Graça. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Portugal, v. 17, p.47-62, 2004.

PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A. A. M.; PAULINO, G. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SANTOS, Maria Aparecida Paiva et al. (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

SCHILLER, Friedrich. *Fragmentos das preleções sobre estética do semestre de inverno de 1792-93*. Tradução e introdução de Ricardo Barbosa. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

SISTO, Firmino Fernandes; DOBRÁNSZKY, Enail Abreu; MONTEIRO, Alexandrina (Orgs.). *Cotidiano escolar: questões de leitura, matemática e aprendizagem*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: USP, 2001.

VERSIANI, Zélia. Escolhas literárias e julgamento de valores por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida et al. (org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, FaE, UFMG, 2003, parte I, p. 21- 33. Coleção Linguagem e Educação, v. 8.

YAMAKAWA, Ibrahim Alisson; PAULA, João Gabriel Pereira Nobre de; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Práticas de letramento Literário: O papel da escola na formação do leitor. 2012. *Anais do IIICILLIJ*. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IIICILLIJ/Trabalhos/Trabalhos/S9/ibrahim.pdf>>. Acesso em: outubro 2014.

### **Sobre Senhora**

ALENCAR, José de. As asas de um anjo. In: COUTINHO, Afrânio. *Caminhos do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Americanas, 1974, vol. I.

ALENCAR, José de. *O nosso cancionero*. Campinas – SP: Pontes Editora, 1993.

ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Moderna, 2004.

ASSIS, Machado de. *Crítica & variedade*(obras completas de Machado de Assis). São Paulo: Editora Globo, 1997.

CANDIDO, Antonio. *Formação da Literatura Brasileira*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1971. 2. vol.

CANDIDO, Antonio. Aparecimento da ficção. In: *Formação da literatura brasileira*. 5. ed. São Paulo: USP / Belo Horizonte: Itatiaia, 1975, vol. 2.

CANDIDO, Antonio. Os três alencares. In: ALENCAR, José de. *Lucíola; Diva; Senhora – Romances ilustrados de José de Alencar*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília, INL, 1977, v. VII.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. 8. ed. São Paulo: T. A Queiroz; Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. *O romantismo no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH, 2004.

COUTINHO, Afrânio. *Caminhos do pensamento crítico*. Rio de Janeiro: Ed. Americanas, 1974, vol. I.

COUTINHO, Afrânio. Introdução. In: ALENCAR, José de. *A polêmica Alencar-Nabuco*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Global, 1999.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 7. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.  
FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1999.

GADELHA, Doriania Paula Silva. *José de Alencar e Machado de Assis: um possível diálogo realista*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará. 2014, 139p.

## **Sobre resenha**

BAKHTIN, Michael M. *Estética da criação verbal*. Tradução [de] Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306. (Coleção Ensino Superior)

CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães de. *O letramento acadêmico no curso de letras: saberes, recursos e ações textual-discursivas na produção de resenhas*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

COUTINHO, Afrânio. *Da crítica e da nova crítica*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1957, 205 p.

COUTINHO, Afrânio. *Da crítica e da nova crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2. ed., 1975.

GOULART, Cecília M. A. Questões de estilo no contexto do processo de letramento: crianças de 3ª série elaboram sinopses de livros literários. In: *Literatura e letramento*:

espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro. PAIVA, Aparecida et al. Belo Horizonte: Autêntica – Ceale/FaE/UFMG., 2003, p. 35-50.

GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. São Paulo: Intrínseca, 2012. 288p.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

KLEIMAN, A. B. SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 3. ed., 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

MELLO, José Marques de. *A opinião no jornalismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1985.

MELLO, José Marques de. *Jornalismo opinativo – gêneros opinativos no jornalismo brasileiro*. Campos do Jordão: Editora Mantiqueira, 2003.

MEIER, Bruno. *A jovem morte*. Revista *Veja*. São Paulo: Abril, v. 2.279, ano 45, n. 30, julho 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *Revista D.E.L.T.A.*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v24n2/v24n2a07.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Subsídios para a compreensão do gênero resenha= Support for an understanding of the genre “review”. *Revista Letras (Curitiba)*, Curitiba, n. 70, p. 267-281, set./dez. 2006.

NASCIMENTO, Cecília Eller Rodrigues. *O bilhete orientador da reescrita como mediador no desenvolvimento de práticas de linguagem*. Estudos Linguísticos, São Paulo, v. 38, n. 2, mai./ago., 2009. Disponível em: <[http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL\\_V38N2\\_INTEGRA.pdf](http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_INTEGRA.pdf)>. Acesso em: 1 nov. 2013.

RUIZ, Eliana. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOLÉ, Isabel; SCHILLING, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Suplemento, Edição n. 1.351, Belo Horizonte, Novembro/Dezembro 2013. Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais.

WENRICH, H. *Tempus Besprochee und Erzählte*, Ernst Klerr, 1964.(Tradução espanhol, Madrid, Gredos, 1968).

### **Sobre jornal**

AUGÉ, Marilda. E. Vellar. *O jornal escolar: escrita e pensamento*. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, 2008.

BALTAR, Marcos. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 139 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

BALTAR, Marcos. *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: Educs, 2004.

BONINI, Adair. O ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 37, p. 7-23, 2001.

BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 205-231, 2003.

BONINI, Adair. *Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino*. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p. 57-71.

BONINI, Adair. *Jornal escolar: gêneros e letramento midiático no ensino-aprendizagem de linguagem*. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 149-175, 2011.s.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1989.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Para fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

FREINET, Celestin. *O jornal escolar*. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

IJUIM, Jorge Kanehide. *Jornal na escola: um instrumento de integração*. 1995. 157 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

IJUIM, Jorge Kanehide. *Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem*. 2002. 239 p. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

IJUIM, Jorge Kanehide. *Jornal escolar e vivências humanas: um roteiro de viagem*. Bauru: Edusc, 2006.

PORTAL DO Jornal Escolar. Disponível em: <[www.jornalescolar.org.br](http://www.jornalescolar.org.br)>. Acesso em: 5 maio 2014.

RIBEIRO. Ana Elisa. *Navegar lendo, ler navegando*: Aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SECRETARIA DE Cultura. Guia do jornal escolar. Disponível em: <<http://comcultura.org.br/wp-content/uploads/2010/04/guia-do-jornal-escolar-versaoweb.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2014.

### **Sites consultados**

<http://www.educamoc.com.br/blogs/home/trilha>

## APÊNDICE A

### **\_ Enquete realizada com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Dominginhos Pereira**

## ENQUETE

Quantos livros você leu durante o ano de 2014?

08 a 10 livros     05 a 07 livros     02 a 04 livros     01 livro

Você gostou de quantos dos livros que leu?

08 a 10 livros     05 a 07 livros     02 a 04 livros     01 livro

Quantas vezes você iniciou a leitura, mas não terminou?

08 a 10     05 a 07     02 a 04     01     nenhuma

Por quê?

Não gostou.

O tempo não foi suficiente.

Outro motivo.

Qual? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você visitou a biblioteca para escolher algum dos livros que leu?

Sim

Não

Se a sua resposta à última pergunta foi sim, quantos livros você fez empréstimo e leu durante o ano?

08 a 10 livros     05 a 07 livros     02 a 04 livros     01 livro

## APÊNDICE B

### \_ Quadro com os responsáveis pela produção do jornal

<b>Responsáveis</b>	<b>Atividades</b>
Professor e alunos	Leitura do livro <i>Senhora</i>
Professor e alunos	Produção dos textos
Professor e alunos editores	Coleta e seleção do material produzido
Professor e alunos editores	Organização do material no jornal
Professor e alunos editores	Escrita dos gêneros da capa
Professor	Impressão do material
Alunos editores	Distribuição

## APÊNDICE C

**\_ Tabela distribuída para os alunos organizarem conhecimentos sobre a resenha lida**

---

**- Aspectos importantes -**

<b>Texto</b>		<b>Livro</b>	
Título		Nome do livro	
Nome do autor		Nome do autor	
Dados sobre a publicação do texto		Dados sobre catalogação do livro (editora, ano de publicação, preço, nº de páginas)	

## APÊNDICE D

### Modelo de quadro utilizado para anotar conclusões sobre o gênero resenha

Dados sobre o autor	Nome	
	Outras informações	
Descrição da obra	Dados sobre o tempo em que se passa a história	
	Enredo	
	Personagens	
Apreciação da obra	Avaliação do resenhador	
	Comentários favoráveis ou desfavoráveis	
	Aspectos apontados para fundamentar a crítica	

## ANEXO A

### \_ Texto lido como estratégia para delimitar o problema

#### Você 3.0

#### Texto de Simon Kuper

Esta matéria foi escrita por um repórter inglês que vive em Paris, ilustrada por artistas da Rússia, Brasil, México, Japão e Espanha e coordenada por e-mail da redação da Super em São Paulo. Bem-vindo à nova era da globalização: primeiro foram os países, depois as empresas. Agora é a sua vez.

Eu sou inglês, ou pelo menos é isso que diz meu passaporte. Outro dia, sentei na minha casa em Paris para escrever uma reportagem encomendada por um jornal argentino que eu havia apurado em Miami. Dei os últimos retoques no texto dentro de um trem que atravessava a Bélgica. Ao chegar à estação central de Amsterdã, meu destino final, conectei o notebook à rede de internet sem fio e, sentado num cantinho, ao lado da minha esposa americana, enviei o artigo por e-mail para Buenos Aires. Me senti o perfeito trabalhador globalizado. Como diria o colunista do The New York Times Thomas Friedman em seu livro O Mundo É Plano, eu era uma mini multinacional trabalhando no meu escritório virtual global.

O Mundo está entre as obras mais importantes para entender esse novo fenômeno. O livro explica por que pessoas como eu são o seu futuro. Já está claro que, na sua e na minha carreira, a maior parte do dinheiro virá dos trabalhos globais. Agora só nos resta desvendar um detalhe – nada irrelevante, aliás: quem terá a chance de se tornar global e quem será atropelado pelo processo, sendo deixado para trás na corrida da globalização.

Mas como foi que chegamos a este estágio? Afinal, globalização (essa palavra horrível) costuma ser usada para se referir a empresas ou produtos. Pois Friedman decretou que essa globalização caducou. A coisa funciona assim: em 1492, Colombo pegou seu barco e mostrou que o mundo ia bem além da Europa. Começava a globalização 1.0, com as nações percebendo que poderiam fazer negócios no mundo todo. O marco seguinte veio por volta de 1800, com a Revolução Industrial, que forçou as empresas a se multinacionalizar em busca de novos mercados para vender seus produtos – e mão-de-obra barata para fabricá-los. Era a globalização 2.0. A era que estamos vivendo, a globalização 3.0, “é sobre indivíduos se globalizando”. As raízes desse fenômeno estão fincadas em uma variedade de tecnologias que, por volta do ano 2000, começaram a ficar disponíveis ao grande público (o preço ficou acessível, para ser mais claro). Vamos a elas: conexões à internet estão cada vez mais velozes. Os computadores, baratos. Softwares sofisticadíssimos ficaram tão simples que podem ser usados por semianalfabetos tecnológicos. E o Google mostrou-se capaz de colocar pessoas sentadas na sala de casa em contato com boa parte da informação mundial. Por fim o número de usuários da internet teve um crescimento exponencial.

O resultado disso tudo é que quando se afirma que o mundo é plano não estamos falando na possibilidade de ficar de papo com qualquer pessoa no planeta através do computador de casa. É muito mais do que isso. Mundo plano quer dizer que após a queda do Muro de Berlim, a abertura dos mercados da Índia e da China e a

redução dos impostos alfandegários, podemos muito mais do que conversar com todos: agora podemos nos conectar a qualquer habitante do planeta (desde que ele não viva nas ditaduras da Coreia do Norte ou de Mianmar, é claro).

### **Uma breve história global**

Os imigrantes que deixaram Nápoles rumo a São Paulo na virada do século 20 estavam trocando um planeta por outro. Havia muito pouco em comum entre esses dois lugares. A comida era diferente, a música era outra e os hábitos sociais não se pareciam em quase nada. Hoje, com o ciberespaço, eles poderiam ter conseguido um emprego em outro país sem ter de abandonar a macarronada. Gerentes industriais e editores de revista contratam profissionais como eu, que eles nunca viram pela frente, e que trabalham sentados numa cadeira do outro lado do mundo. A Índia é hoje um dos principais polos desse tipo de serviço. Friedman encontrou lá contadores cuidando, via internet, do Imposto de Renda de clientes americanos. Viu nerds programando jogos de computador para desenvolvedores na Califórnia. Atendentes de callcenter em Nova Délhi recebendo telefonemas feitos para o serviço de atendimento de empresas americanas. Achou raios X tirados na madrugada dos EUA sendo examinados em tempo real por médicos na Austrália, onde já era dia. Ao ler O Mundo, até eu pensei em importar da Índia umas pesquisas jornalísticas!

Nem sempre, porém, a nova realidade é uma maravilha. Talvez o melhor exemplo da nova logística global seja a rede terrorista Al Qaeda. Os ataques de 11/9 foram detonados nos EUA por um time de sauditas comandados por um egípcio educado na Alemanha e guiado por um chefe na zona rural do Afeganistão. As teorias conspiratórias que incluem os governos israelenses e americanos na trama costumam se esquecer o quão fácil se tornou para uma pessoa comum realizar um trabalho global altamente sofisticado – Mohammed Atta, chefe dos sequestradores, comprou sua passagem no AA.com, site da American Airlines. Simples assim.

Ou então pegue a rede global de jornalistas e designers que criou esta reportagem. A ideia original – exemplificar na realização da matéria o fenômeno de que estamos tratando – partiu da redação da revista, em São Paulo. Por e-mail, fui convidado a escrevê-la aqui de Paris. Enquanto isso, o diretor de arte da Super fuçava sites especializados em busca de ilustradores. Os colaboradores escolhidos eram gente de que ele nunca ouvira falar, espalhados pelo Brasil, Canadá, Espanha e Rússia. Tudo parece muito elaborado, mas na prática o processo inteiro custou a mesma coisa e foi praticamente idêntico ao de qualquer outra reportagem da Super – a única diferença foi que precisamos nos comunicar por Skype ou Messenger em vez de fazer uma reunião ao vivo.

Agora vem a má notícia. A globalização não é uma festa para a qual todos estão convidados – esse é o drama de toda boa festa, aliás. Mesmo que a hostess da porta seja bonitinha, ela decide quem entra e quem não entra com a mesma crueldade de um leão-de-chácara. O que fazer para conseguir um convite? Aí vai o caminho das pedras. Para ser um trabalhador global, você precisa de duas ferramentas: um computador com internet e domar o inglês. Quando combinados, esses dois requisitos excluem mais de 90% da população do planeta. É um equívoco, portanto, acreditar que não há barreiras para a globalização 3.0. A maioria não tem essas ferramentas básicas.

Veja o caso do Brasil: numa população de 189 milhões de pessoas, cerca de 30 milhões têm acesso à internet. Globalmente estima-se em 694 milhões os maiores de 15 anos que acessam a rede – apenas 14% de toda a população mundial nessa faixa etária.

Não pense, porém, que o fato de você fazer parte desses 14% de privilegiados lhe garante uma vaga no mercado de trabalho global. Você precisará se virar na hora de falar inglês, porque colaboradores têm de se comunicar e o inglês é a língua escolhida para essa tarefa. Quando um chinês conversa com um francês, ainda que de forma rudimentar, eles usam o inglês. Inglês é, também, a língua que eu usei para me comunicar com a Super. Se meu texto tivesse de ser traduzido do alemão ou do cantonês, isso significaria um acréscimo de tempo e de custo. Da mesma maneira, O Mundo É Plano teria muito menos chance de atrair a atenção de uma editora brasileira se tivesse sido escrito originalmente em sueco. Como no acesso à internet, a exigência de usar o inglês elimina da concorrência parcelas enormes do planeta. A revista *The Economist* apresentou (em inglês, é claro) os seguintes números sobre essa questão: apenas cerca de 25% da população mundial ao menos arranha o inglês.

Muitos outros estão tentando tirar o atraso. Tenho um amigo que viajou para a China para ensinar inglês. Ele dava aulas matinais em parques públicos que atraíam milhares de pessoas dispostas a pagar por elas. Paris há um século era a capital da língua global da elite, o francês. Hoje, as crianças parisienses começam a aprender inglês no jardim-de-infância. David Graddol, do Conselho Britânico, o braço cultural global do governo britânico, afirma que “em uma década, cerca de um terço da população mundial estará tentando aprender a falar inglês”. Por hora, quem não sabe falar inglês está fora do jogo – uma péssima notícia para o Brasil. Em minhas visitas ao país, nos anos 90, encontrei um país monolíngue. Falar inglês não me levava a lugar nenhum.

É claro que também o Brasil está se globalizando. Mas até a localização do país atrapalha a jornada dos que tentam se tornar trabalhadores globais. Para quem tem essa ideia na cabeça, o melhor lugar para estar não é Bangalore, capital tecnológica da Índia, que Friedman tanto admira. Nem a multinacional, multicultural e multidinâmica Toronto, no Canadá, escolhida por Pico Iyer em seu excelente livro *The Global Soul* (“A Alma Global”, sem versão em português). Sem dúvida, não há lugar mais apropriado que um pequeno triângulo num continente frequentemente acusado de estar se tornando asilo de luxo para sua população envelhecida: a região noroeste da Europa, centrada em Londres, Paris e Bruxelas. Essa área é um laboratório de observação do futuro do trabalho globalizado.

### **Velho mundo, novo mundo**

O motivo tem a ver com a velha e fora de moda geografia: em nenhuma outra parte da Terra existem tantos países espremidos num espaço tão pequeno. A Europa Ocidental é desde sempre a região mais interligada do planeta, e não foi por outra razão que a revolução científica começou aqui há 500 anos: grandes pensadores podiam trocar ideias mais facilmente do que em qualquer outra área usando um idioma comum, o latim. Depois da 2ª Guerra, os políticos resolveram derrubar as fronteiras entre os países. O resultado é que, quando tomo um trem de Paris a Amsterdã, jamais sou solicitado a apresentar meu passaporte. Por toda a Europa, linhas de trem ultra-velozes estão sendo estendidas. Do centro de Londres ao centro de Paris, hoje leva-se 2h35. A partir de novembro, serão 2h15. As duas cidades estão se tornando gêmeas. Eu me mudei de Londres para Paris há 5 anos, logo após perceber que, se na França eu poderia comprar todos os jornais e revistas em inglês que quisesse, eu bem deveria aproveitar os croissants mais gostosos e aluguéis mais baratos que Paris oferece.

Essa proximidade sem precedentes é um fenômeno tão forte que até as histórias

nacionais estão sendo deixadas de lado. Eu escrevo com frequência para editores alemães cujos avôs teriam medido os meus num campo de concentração se tivessem tido a chance. Mas trabalhadores globais não são racistas, porque não se ganha dinheiro sendo racista. E, como diz um amigo meu que vive na supremamente global Londres, “nesta cidade, o racismo reduz absurdamente o número de pessoas que você pode levar para a cama”. Friedman descreve esse fenômeno de maneira menos prática: “O novo mundo pertence a quem tem talento, não a quem é da panelinha”.

E como os brasileiros ficam nesse processo? Bem, se você quer entrar sozinho na guerra, a melhor aposta é tentar vender sua criatividade. Ou então você pode torcer para que uma empresa nacional entre na competição internacional e o convide para fazer parte da batalha. Infelizmente, as empresas do Brasil têm de superar dois obstáculos cruéis para lutar globalmente. O primeiro é enfrentar a China, algo tão frustrante quanto cair no grupo do Brasil na Copa do Mundo – os chineses são os maiores craques da competitividade. O segundo obstáculo é superar o Estado brasileiro, que não facilita a vida de quem quer participar do mundo plano. O que poderia ser feito? Tudo que ajude as empresas a se tornar mais competitivas – melhorar a estrutura de transportes, desburocratizar a vida de quem quer fazer negócios ou simplesmente ter um sistema judiciário capaz de julgar processos antes que a companhia vá à falência.

Isso tudo importa a você também. Afinal, não são apenas Estados ou empresas que ganham e perdem no novo mundo, mas, principalmente, nós, indivíduos. Cada vez mais, estamos competindo juntos no mesmo mercado. Se eu escrevi esta reportagem, é porque algum jornalista brasileiro perdeu seu lugar. [Nota da Super: não é bem assim. Deixamos de contratar um freelance para fazer a matéria, mas não demitimos ninguém. Ainda.] Se você tem alguma habilidade que pode ser vendida a outro país, você ganha. Se você ficar restrito ao mercado do seu país, você perde. E, se você trabalha em uma fábrica, há uma enorme chance de que alguém na China, ou em breve no Vietnã, tope fazer exatamente o mesmo trabalho por um salário muito menor.

E não é apenas a sua habilidade que definirá seu futuro. Setores industriais inteiros podem desaparecer – o meu, por exemplo: por que pagar por reportagens quando você pode ler coisas interessantes de graça na internet? Por outro lado, novas profissões estão sendo criadas: primeiro veio a onda dos designers de games. Agora é a vez dos otimizadores de ferramentas de busca. A globalização 3.0 está acontecendo numa velocidade nunca antes vista e, como nenhuma outra revolução tecnológica já vista, pode levar alguns de nós a ter várias profissões diferentes no curso da vida! Reclamar é perda de tempo: todos nós teremos de competir globalmente. Mas pelo menos podemos fazer isso da sala de casa – ou encostados num pilar na estação de trem.

## ANEXO B

### \_ Resenha utilizada em sala de aula

#### A jovem morte

O sucesso de um romance adolescente cujo casal de heróis enfrenta uma realidade incontornável: o câncer terminal.

Aos treze anos, Hazel Grace acaba de passar por uma transição delicada para a adolescência: teve sua primeira menstruação. E eis que, apenas três meses depois, vem o diagnóstico devastador – um câncer de tireoide em estágio avançado e sem chance de remissão, segundo os médicos. Hazel converte-se, nas próprias palavras, em morta-viva. Uma metástase, no ano seguinte, atinge os pulmões, condenando-a a arrastar, para onde quer que vá, um cilindro de oxigênio. Debilitada e, sobretudo, deprimida, Hazel é obrigada pela mãe a frequentar um grupo de apoio a adolescentes na mesma situação. Lá, conhece Augustus Waters, que se destacava como jogador de basquete em sua escola – até ter uma perna amputada por causa de um osteossarcoma. Esse primeiro contato não só muda o espírito de Hazel como transforma o tom de *A culpa é das estrelas* (tradução de Renata Pettengill; Intrínseca; 288 páginas; 29,90 reais). A melancolia das primeiras páginas dá lugar a um entusiasmo avassalador pela vida. Lançado nos Estados Unidos no início deste ano, o livro de John Green vendeu 150.000 exemplares no primeiro mês e, até agora, já soma mais de 400.000, além de se ter tornado uma espécie de evento cultural espontâneo na maneira como galvanizou seu público-alvo.

Formado em língua inglesa e estudos religiosos por uma faculdade de Ohio, John Green, de 34 anos, é o novo fenômeno do segmento *youngadult* (jovens adultos), hoje um dos grandes esteios do mercado editorial. Seu romance destaca-se no gênero, pelo realismo do argumento, que não tem elementos sobrenaturais, como na série *Crepúsculo*, nem conjura um mundo apocalíptico, como faz a trilogia *Jogos vorazes*. Green é eficiente no *marketing* pela internet: criou um popularíssimo canal de vídeos no YouTube, com mais de 250 milhões de acessos. Por esse meio, ele já levantou mais de 100.000 dólares para a causa de caridade – e, claro, ajudou a impulsionar *A culpa é das estrelas*. O sucesso do livro, porém, baseia-se em suas qualidades intrínsecas. Se o tema é tenebroso, Green teve a sensibilidade de torná-lo atraente, graças a uma narrativa bem construída e destituída de sentimentalismo.

Considerando-se as diferenças de seus personagens em relação à imagem consagrada do adolescente cheio de vitalidade hormonal e saúde, Green mostra certa ousadia no modo como trata de temas fulcrais para essa fase da vida. A cena em que Hazel e Augustus têm sua primeira relação sexual é breve, mas marcante, graças aos detalhes bem-humorados que a pontuam. Hazel fica constrangida por não ter combinado as cores da calcinha e do sutiã, e sente uma curiosa compulsão para tocar no cotoco da perna amputada do companheiro. O enredo pode parecer deprimente, e Hazel – que narra a história em primeira pessoa, de certo modo confirma que é assim mesmo. “A depressão não é o efeito colateral do câncer. A depressão é o efeito colateral da morte”, diz ela. A melancolia, porém, se desvanece diante desse encontro tão intenso de dois adolescentes que descobrem que é mais fácil encarar o fim iminente quando não se está mais sozinho nos

instantes que o antecedem.

Bruno Meier

*Revista Veja*, edição 2.279, ano 45, n. 30, 25 de julho de 2012.

## ANEXO C

### \_ Texto lido no estudo sobre organizadores textuais

#### DOR NOVES FORA ZERO

Ar de Arestas, o novo livro de Iacyr Anderson Freitas, é uma longa meditação sobre a dor. Sob diversos aspectos, o poema evoca a dicção de João Cabral de Melo Neto, referência obrigatória de todos os poetas de sua geração, ao mesmo tempo em que dela se distancia por meio de sutis diferenciações. Começamos com a forma: temos aqui um poema longo em quadras rimadas, com versos heptassílabos, dividido em seções; por vezes interpõe-se entre duas seções uma quadra isolada, composta em itálico. Tudo isso lembra a poética cabralina – o heptassílabo é um dos metros mais utilizados pelo mestre pernambucano, que também nunca dispensa a rima. Mas enquanto Cabral opta por trabalhar com um metro frouxo e rimas toantes apenas nos versos pares, Iacyr utiliza uma contagem mais rígida de sílabas, ainda que se permita a liberdade de pauta acentual que caracteriza a redondilha maior na tradição ibérica; além disso, ele rima todos os versos de cada estrofe, no esquema abab, sempre valendo-se de rimas completas. O tema – a dor – de imediato nos traz à lembrança as famosas cefaleias de João Cabral. Mas se no poeta pernambucano a dor é indicada apenas de viés num poema como “Num monumento à aspirina”, no mineiro ela é tematizada diretamente, a partir da epígrafe, tirada do livro de JÓ. Há uma aproximação a Cabral também na maneira como Iacyr aborda seu tema: através da exploração sistemática de um sistema de símiles e metáforas. O primeiro complexo, presente já no título, é sugerido pelo campo semântico de “aresta”, “quina” e “esquina”, que evoca a associação entre o agudo e o duro (duas qualidades, aliás, quintessencialmente cabralinas). Num segundo momento, temos a imagem do zero, logo associado a um outro campo semântico, o de “dentro”, “centro” e “cerne”. Mas a imagem mais poderosa é a da serpente, que – tal como a dor a que é comparada – ora é móvel, ora é fixa. Tão poderosa é essa imagem que ela própria remete a outras, símiles e metáforas: a dor serpente é como “um sol que saiba pulsar./ saiba ferir sem calor”; sua ação toma “ares de cravo e martelo”, “cortes de gumes” de “espadas”, arcos de “violoncelos”, “agulhas” e “cilícios”; é como um balão que incha dentro do ouvido, e que, ao romper-se, se transmuda em “pura dor”. A esta altura, já deve estar clara a outra diferença fundamental entre a exploração das imagens em Iacyr e seu modelo: enquanto em Cabral o desdobramento analítico da imagística tem caráter centrípeto – por exemplo, em Uma Faca só Lâmina, exploram-se os diferentes aspectos das metáforas da bala, do relógio e da faca, apresentadas logo na primeira seção do poema – Iacyr tece uma rede centrífuga de imagens, que vai se irradiando em círculos crescentes a partir de um ponto nodal, de modo análogo à expansão da dor. A imagem do balão explodido leva, por sua vez, à do dique rompido, e às mortes provocadas pelo acidente, e a ideia de dique sugere a imagem do mar: um “mar virulento”, contendo uma água cujos dois únicos atributos são a violência das ondas e a salinidade, “que seca qualquer vivente”. Tendo chegado à imagem mais abrangente de todas, a do oceano, o poema retorna à metáfora central da serpente, para enfatizar a esterilidade da dor, a impossibilidade de se criar o que quer que seja diante do fato cru

da dor. Então, num lance de grande virtuosismo, a imagem da cobra transforma-se no ouroboros, ou uróboro, a serpente que se autodevora abocanhando a própria cauda: o fim da dor leva ao início do poema, à imagem da quina ou esquina, só que agora a associação não se dá com os atributos de dureza e agudeza, e sim com a ideia não explicitada, porém apenas sugerida, de “dobrar a esquina”, ou virar uma página, da perspectiva de uma vida nova. Mas não se pense que o final do poema tem algo de ingênuo ou panglossiano, pois nada há de garantido nos “venenos da promessa” da penúltima estrofe. A dor aqui não é vista através das lentes róseas de uma religiosidade que a apresente como caminho da santidade; tampouco é dado a entender que de algum modo o sofrimento seja necessário para se chegar ao que quer que seja: “Nada sobrou no alquidar/ lida noventa e zero.” Metáfora e símile em Ar de Arestas não têm o objetivo de edulcorar uma realidade dura, porém são usadas justamente no sentido de acentuar o que nela há de anguloso e intratável; apenas atuam como moeda corrente da linguagem poética de todos os tempos, nas mãos hábeis de um poeta brasileiro deste início de século. Na perspectiva madura e desencantada de Iacyr Anderson Freitas, a dor não é moralizada nem justificada, e sim descrita na sua crueza de realidade inevitável.

Paulo Henriques Britto é carioca, poeta, tradutor e professor

## ANEXO D

### \_ Trecho de texto lido para identificar as vozes presentes na resenha

#### RESENHA DO ROMANCE IRACEMA

Adriana Luciano Santos

[...] Publicado no ano 1865, o romance romântico Iracema, segundo livro da linha indianista de José de Alencar, **foi** muito bem aceito e elogiado por Machado de Assis em artigo publicado em um dos principais jornais da época, O Diário do Rio de Janeiro. O livro, composto por 33 capítulos e narrado principalmente em terceira pessoa, **conta** o desenrolar da história de amor entre Martim, colonizador português do Ceará, e Iracema, bela índia da tribo Tabajara, filha do pajé Araquém. A narração se **inicia** com Martim indo à caça com seu amigo Poti, guerreiro da tribo Pitiguara inimiga dos Tabajaras. Ele **perde-se** nas matas e adentra no território rival. Inesperadamente **encontra** Iracema, que o **acolhe** e o **leva** à cabana do pai dela, onde **é** bem tratado e recebido. Por essas razões, **resolve aguardar** a **volta** de Caubi, irmão da jovem, para **levá-lo** a salvo aos domínios Pitiguara. Porém, a manceba **apaixona-se** por Martim, fato que **é tomado** como traição, pois ela não **poderia** relacionar-se com nenhum homem, já que **guardava** o segredo da jurema, como virgem sacerdotisa de Tupã. Por isso, os jovens, Iracema e Martim, **resolvem** fugir e **contam** com a **ajuda** de Poti. Devido a essa decisão, Irapuã, chefe da tribo Tabajara, movido por ciúmes quer vingarse do europeu, e **trava** uma guerra com a tribo rival. No entanto o guerreiro não **contava** com a derrota de sua tribo. Pobre Iracema, além de sofrer com a morte de seu povo, tem que conviver com a ausência do amado esposo, que **saíra** em uma longa jornada a procura de amenizar a saudade da distante pátria deixando sua linda esposa sozinha e grávida. Ao retornar, ele a **encontra** a beira da morte de tanto esforçar-se para alimentar seu filho, Moacir. Iracema não **resiste** à debilitação, morrendo em seguida e Martim a **enterra** ao pé de um coqueiro.

Neste romance indianista, o autor José de Alencar além de idealizar o índio e a mulher, exalta a natureza numa narrativa que se apresenta ora onisciente ora onipresente. Tudo para dar mais beleza e expressar sentimento de nacionalidade ao contar a lenda da fundação do Ceará. O texto, como postulam os críticos, é de caráter prosaico e poético.

Alencar utiliza bastante a linguagem indígena, o que dificulta um pouco o entendimento. Porém, esse é um dos motivos que torna a obra riquíssima em detalhes linguísticos, bem como as adjetivações e comparações, que são usados para descrever os personagens e destacar a natureza e fazem com que o leitor “viaje” através da imaginação até a mata virgem descrita. Essa descrição exuberante, ou seja, o culto a natureza, é uma das principais características do Romantismo. Em suma, a obra é muito importante, pois conta fatos históricos ocorridos na formação do Ceará, do mesmo modo, apresenta, de forma explícita, um sentimento de nacionalidade ao fazer uso de linguagem característica e descrição das belezas naturais, que proporcionam encantamento nos leitores até os dias atuais.

Fonte: <<http://www.webartigos.com/artigos/resenha-do-romance-iracema/44217/#ixzz3ceop99IS>>.

## **ANEXO E**

**\_ Texto produzido por alunos e utilizado para reescrita coletiva**

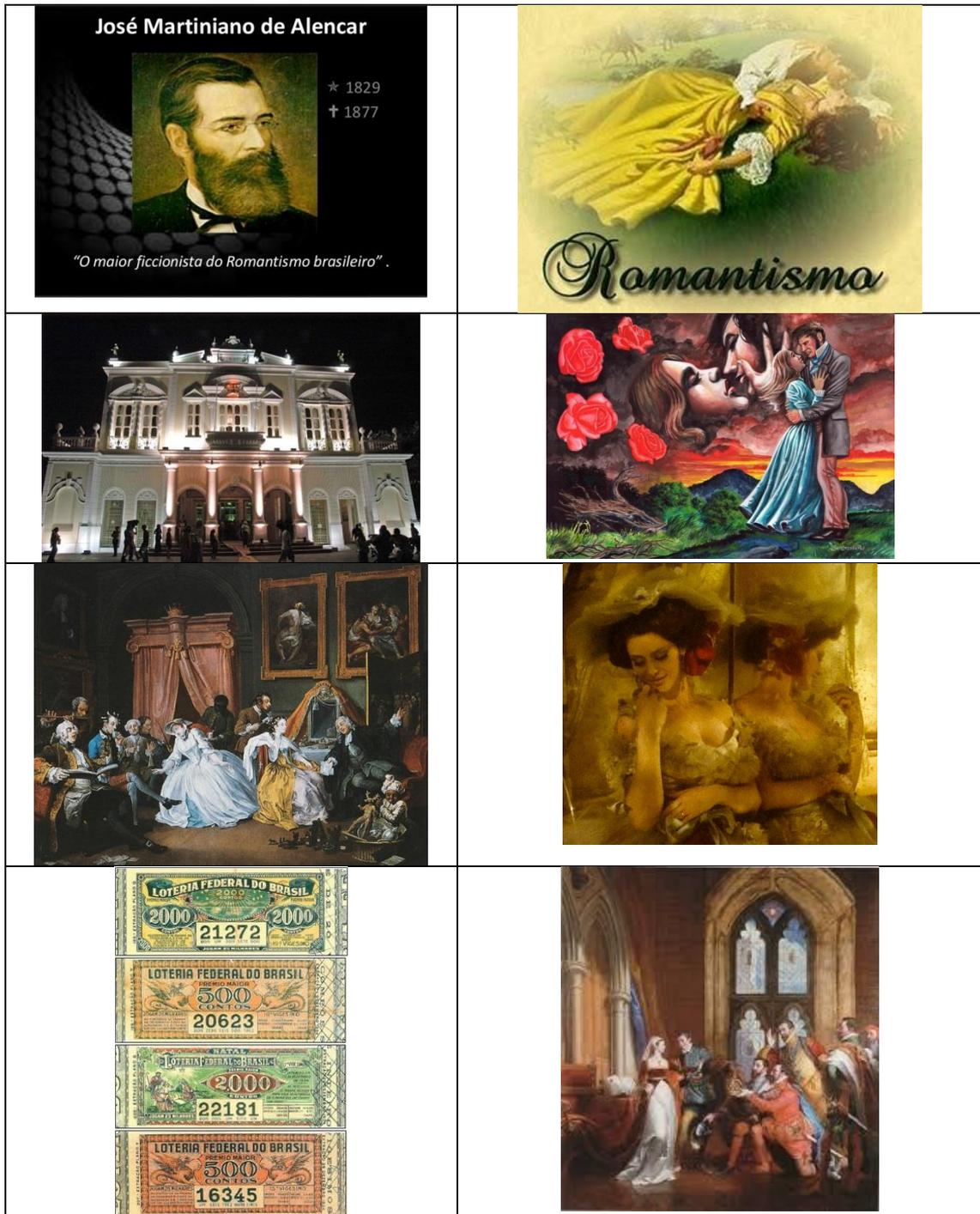
## O amor e o dinheiro

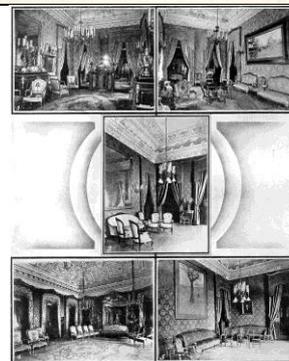
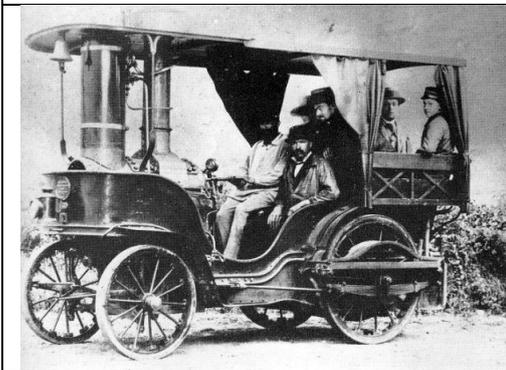
Recomendo que outras pessoas leiam o livro Senhora pois ele é muito interessante. Neste livro o autor José de Alencar conta a história de Aurélio Comarço que era uma moça pobre, filha de uma costureira e orfã de pai, que se apaixonou por Fernando, um homem ambicioso que pretendia se casar com uma moça rica. Assim Fernando rompe com Aurélio para se casar com outra. Aurélio acaba ficando orfão de mãe e recebe uma grande doação. Ela decide comprar Fernando com um dote de cem contos de reis. Quando ele descobre que é Aurélio fica muito feliz pois nunca deixou de amá-la. Porém a jovem deixa claro que só o comprou para representar o papel de marido que ela deve ter.

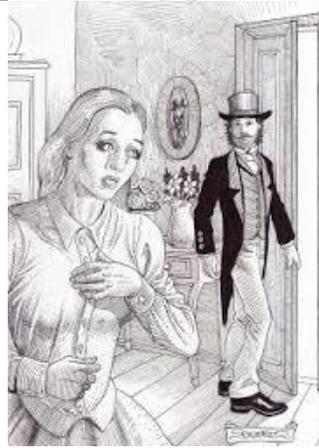
José de Alencar gostava de escrever histórias de romances.

## ANEXO F

\_ Imagens que ilustraram os cartazes que fizeram parte do varal







**O Rio de Janeiro Imperial 3 pelas lentes do fotógrafo Marc Ferrez - 1870 a 1889.**



- Pesquisa iconográfica realizada por Milton de Mendonça Teixeira, 17 de setembro de 2.008.
- Marc Ferrez foi ativo no Rio de Janeiro de 1865 a 1914. Aqui estão apenas as fotos tiradas na época do Império. As fotos foram copiadas do livro "O Rio de Janeiro do fotógrafo Marc Ferrez - 1865 a 1914".
- Rua Primeiro de Março com os edifícios dos Correios e Praça do Comércio, este ainda incompleto - Foto Marc Ferrez, 1889.



## **ANEXO G**

**\_ Jornal produzido pelos alunos da turma 22, do ano do Ensino Fundamental**

# JORNAL DO LEITOR

Jornal do nono ano do ensino fundamental da E. M. Dominginhos Pereira – Montes Claros – MG - Edição 01 - Junho/2015

## Editorial

Entrar em uma biblioteca e escolher um livro para ler para algumas pessoas é uma atividade corriqueira, que não representa dificuldade nenhuma. No entanto, para outras, olhar para capas de livros desconhecidos e buscar por títulos sugestivos para começar uma leitura nem sempre é uma atividade agradável e pode não ser bem sucedida, significando decepção e desânimo para prosseguir as leituras iniciadas.

Contar com publicações que facilitem essa tarefa e auxiliem escolhas mais acertadas e de acordo com o gosto de cada um pode ser uma alternativa interessante nessa hora. As resenhas servem a esse propósito, mas nem sempre estão à nossa disposição no momento em que precisamos escolher nossas leituras, não é mesmo?

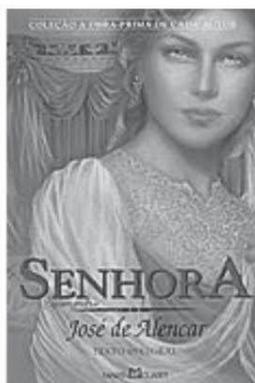
Pensando nisso, os alunos da turma de 9º ano 22 produziram esse primeiro número de jornal que pretende contribuir com aqueles que desejam se entregar ao fascinante mundo da leitura.

Para produzir resenhas com a finalidade de auxiliar os colegas em suas escolhas de leituras, primeiro foi preciso ler o livro e estudar um pouco sobre o contexto de sua produção e sobre seu autor. Mais que isso, foi necessário, antes, vencer a própria resistência em ler livros como o que aqui se apresenta: romance de época.

Neste primeiro volume, as resenhas são sobre o livro *Senhora*, do escritor brasileiro José de Alencar. Esse escritor escreveu importantes obras da literatura brasileira. Foi também advogado, jornalista, político, orador e teatrólogo.

Esperamos que ao ler as diferentes apreciações deste texto, produzidas pela turma, você encontre bons motivos para ler o livro *Senhora*, e sinta o desejo de fazer outras leituras, pois lendo podemos viajar sem sair do lugar.

A redação



### Nesta edição

Resenha 1	01
Resenha 2	02
Resenha 3	02
Resenha 4	03
Resenha 5	03
Resenha 6	03
Resenha 7	03
Resenha 8	04
Resenha 9	04
Resenha 10	04

## ESSE ROMANCE É MUITO BOM!

A obra *Senhora* relata a dramática história de amor entre Fernando Seixas e Aurélia.

Seixas era um pobre mancebo, que trabalhava como jornalista. Ganhava pouco, mas não abria mão do outro lado da vida, com o qual gastava todo o seu ordenado: as festas da sociedade carioca.

Aurélia era uma moça belíssima, mas também muito pobre. Fato que impedia a realização amorosa entre ela e Seixas. Mas o destino e a atitude firme de Aurélia mudam, radicalmente, a realidade.

Nesse romance, José de Alencar apresenta uma mulher determinada e diferente das mulheres de sua época.

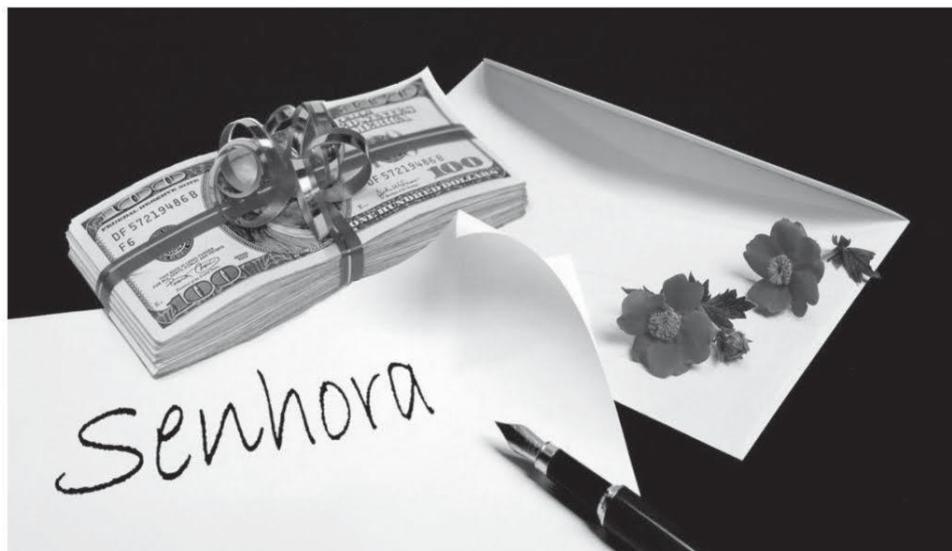
Entre todos os livros que lemos, esse é o melhor. Esperamos que você também goste!

M. S. S.  
A. S. V.  
V. L. N. A.



Visite a biblioteca da escola.  
Lá você encontrará histórias lindas e emocionantes.

Imagem disponível em [http://colegio.21educar.com.br/site/?attachment\\_id=2220](http://colegio.21educar.com.br/site/?attachment_id=2220)



### O PREÇO DO AMOR

O livro *Senhora*, de José de Alencar, é considerado um dos melhores da literatura brasileira. Esse foi um dos romances que consagraram José de Alencar.

Alencar, o grande escritor brasileiro, relata em obra autobiográfica que na infância realizava constantes leituras de novelas e de muitos livros. Em sua obra, que é composta não apenas de romances, mas também por outros gêneros, é possível perceber a influência dessas leituras.

No livro *Senhora*, por exemplo, a história lembra uma novela. O romance baseia-se nas contradições entre o amor idealizado e o mundo governado pelo dinheiro. Descreve a história entre Aurélia, uma mulher humilde, que perde toda sua família, e Seixas, rapaz de não muito bom caráter, pelo qual ela se apaixona. Como o costume da época era que a noiva oferecesse um dote ao seu futuro esposo, a condição de Aurélia impedia-a de casar-se com Seixas.

No desenrolar da trama, Aurélia recebe a notícia da morte de seu recém-conhecido avô e recebe, inesperadamente, toda a sua herança, o que mudaria completamente sua situação e seu destino.

Esse livro é muito interessante, pois aborda o amor e, também, a mudança que ocorre nas pessoas quando o assunto é o dinheiro.

K. C. S. S.  
M. B. O.  
R. T. J. D.

### O AMOR E O DINHEIRO

Essa é uma leitura que recomendamos: o livro *Senhora*, de José de Alencar.

Neste livro, conhecemos Aurélia Camargo, uma moça pobre, filha de uma costureira e órfã de pai, que se apaixona por Fernando Seixas, um homem ambicioso, que pretendia casar-se com uma moça rica, movido pelo desejo de obter status social.

Fernando diz amar Aurélia, mas compromete-se a casar com outra, que pode lhe render uma pequena fortuna.

Aurélia, abandonada pelo amado, fica órfã, também, de mãe. Entretanto, a moça recebe uma grande herança e decide comprar Fernando com um dote maior do que o que ele recebera da outra.

Fernando se alegra em poder reunir o útil e o agradável, pois no íntimo não deixara de amá-la. Porém, a jovem deixa claro que só comprara-o para que representasse o papel de marido que a sociedade exigia que ela tivesse.

José de Alencar revela nessa obra a hipocrisia da sociedade e, ao mesmo tempo, apresenta uma história de amor típica de seus romances.

G. T. A. J.  
S. C. L. S.  
G. M. D.

### Senhora

Se você gosta de romances vai amar esse, que é uma história bem construída, que gira em torno de intrigas amorosas e desigualdade econômica.

O romance divide-se em quatro partes e o título de cada uma das partes lembra um negócio. O enredo é o casamento por interesse e a crítica à moral burguesa da sociedade da época em que foi escrito, que apoia e incentiva esse tipo de relação.

O livro conta que Aurélia, uma pobre moça órfã, fica rica após herdar a fortuna de seu avô, fazendeiro. A bela jovem conquista por isso uma independência que não é comum às mulheres de seu tempo e, também, o amor de sua vida.

Leia o livro! Você vai adorar saber mais sobre como se passa essa história.

N. O. P.  
R. L.  
V. S. D. B.

### Amor ou negócio?

O livro de José de Alencar mostra um drama familiar.

A história se passa no século XIX, mas com problemas que atualmente ainda influenciam os relacionamentos de muitas famílias e de alguns casais de namorados: os interesses financeiros.

O assunto é o casamento como uma negociação, baseado em dinheiro e não nas questões do coração, no amor e no cuidado com a outra pessoa.

O desenvolvimento da história é surpreendente. Apesar das dificuldades, auxiliado pela súbita riqueza de Aurélia, que possibilita a superação dos conflitos financeiros, o amor vence todos os problemas.

Considerado um dos melhores romances escritos por José de Alencar, essa história foi adaptada em versões para a televisão e o cinema brasileiros.

O livro está à disposição na internet. Você pode baixar e ler em seu computador.

D. R. P.  
F. O. A.  
M. B. T. R.

### Um amor marcado por questões financeiras.

Retratando a realidade e os problemas vividos pelos casais do século XIX, através de um amor marcado por questões financeiras. José de Alencar constrói uma história em que parece interagir com o leitor.

Alencar faz parecer que a obra descreve um fato real. Não se sabe ao certo se essa facilidade em descrever dramas amorosos está relacionada ao fato de o autor ter sido advogado, jornalista, político, orador e teatrólogo ou se, simplesmente, se deve às constantes leituras que povoaram sua infância. A verdade é que o grande destaque em sua obra são os romances.

Neste, em especial, a linguagem antiga não compromete o entendimento da história que se baseia no pagamento de dotes que as famílias das moças ofereciam aos rapazes na época em que se passa o romance.

L. C. R. F.  
M. C. F. M.  
P. H. S. B.

### O problema é o fim

O livro Senhora, escrito por José de Alencar e publicado em 1875 pertence à categoria romance urbano, pois trabalha temas ligados ao cotidiano. O tema é o casamento por interesse.

O romance é dividido em quatro partes: O preço, Quitação, Posse e O resgate. Títulos que já revelam a problemática da contradição entre o dinheiro e o amor desenvolvida no enredo, na medida em que são palavras relacionadas às fases de uma transação comercial.

É uma história agradável, emocionante, com ingredientes como amor, interesse financeiro e intrigas. O contexto é interessante e envolvente, absorvendo a atenção do público. Recomendado para quem gosta de histórias românticas e com finais bem comuns.

Como em Romeu e Julieta e em outros romances, em que no final o amor prevalece, o problema é o final muito comum. Em Senhora o dinheiro e as confusões causados pelo apego a ele não impediram o amor dos dois apaixonados, que superaram todas as divergências.

C. L. S. F.  
L. S. S. F.  
T. G. A.

#### **EXPEDIENTE**

E. M. Dominginhos Pereira  
Montes Claros – MG  
Profª. Responsável: Dyene Mércia Lima Eleutério  
dyeneleuterio@yahoo.com.br (38)9723-4645  
**150 exemplares**



### **Amor complicado**

O livro *Senhora* é uma das últimas obras escrita por José de Alencar. Ele fala sobre o casamento, que para ser feliz e duradouro deveria ser baseado em amor, mas que nem sempre é assim. Às vezes é apenas um contrato, movido por interesse econômico.

A obra inicia uma discussão sobre certos valores e comportamentos da sociedade. *Senhora* apresenta alguns elementos de renovação na literatura, como uma descrição realista de fatos e um perfil feminino forte de uma moça órfã e pobre.

No romance, a protagonista, Aurélia, fica noiva de Fernando, rapaz que a amava, mas que se deixa corromper pelas conveniências da sociedade, em que as pessoas vivem de aparências.

Leitura  
interessantíssima.

Recomendamos essa obra de José de Alencar àqueles que gostam de histórias de amor.

K. R.  
T. M. A. V.  
O. M. S. A.

### **É possível comprar a felicidade?**

*Senhora*, de José de Alencar, é um romance muito interessante. Narrado em terceira pessoa, o livro é muito bem elaborado. A história se divide em partes (preço, quitação, posse e resgate) relacionadas às intrigas que atrapalham a realização de uma história de amor.

A linguagem é antiga, mas aqueles que amam uma boa leitura e não julgam o livro pela sua capa se darão muito bem ao escolhê-lo.

Através de uma rica descrição de personagens, lugares e acontecimentos, José de Alencar narra os conflitos de uma época em que os homens escolhiam as moças como se fossem mercadorias. As famílias colocavam preços nas moças, ou seja, ofereciam dotes para quem se casasse com elas.

O livro relata a história de uma jovem, Aurélia, que se apaixona por um rapaz que só pensa em dinheiro e que está em apuros financeiros porque gastou até as economias da família com despesas desnecessárias.

Aurélia era uma moça muito bonita, sua beleza encantava os homens da cidade. No entanto, ela era muito sozinha. Perdera seus pais e irmão e o único parente que lhe restara, seu tio, também a admirava pela sua beleza, mas era um grande interesseiro.

Beneficiada por uma herança, Aurélia oferece um grande dote ao homem que amava. Apesar do casamento e da decisão de viver ao lado do marido, a moça vive infeliz. Haverá uma solução para o drama vivido pela protagonista? Além do marido, poderá o dinheiro comprar a felicidade? Leia e você saberá.

E. D. L. G.  
K. R. F.  
L. N. P.

### **Senhora, uma história de amor.**

O livro *Senhora* retrata a história de uma mulher muito bonita, chamada Aurélia. Sua beleza chamava a atenção daqueles que a viam. Por meio de um representante, ela oferece um valor (dote) para o jornalista, por quem era apaixonada, para que se casasse com ela. Mesmo não sabendo quem era a noiva, interessado no dinheiro, ele aceita a proposta.

José de Alencar, autor de obras importantes como o *Guarani* (1857) e *Iracema* (1.865) apresenta, nessa bela obra, intrigas causadas pelo mundo governado pelo dinheiro, mas superadas pelo amor, que torna possível um final feliz.

Como todo romance em que o amor prevalece, esse livro é recomendado para todos os tipos de público.  
Dá prazer ler este livro!

L. B. B. S.  
I. V. P. S.  
T. P. P.

## **ANEXO H**

**\_ Parecer com aprovação do conselho de ética**

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** JORNAL: DA LEITURA PARA A ESCRITA DE UM GÊNERO

**Pesquisador:** Dyene Mércia Lima Eleutério

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 44655315.2.0000.5146

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.078.372

**Data da Relatoria:** 19/06/2015

**Apresentação do Projeto:**

Segundo a pesquisa, com a experiência em sala de aula de alunos das séries finais do ensino fundamental, em escola pública, percebe-se que os alunos leem mecanicamente para responder às questões que serão apresentadas, e não raro, não leem os textos.

Apenas procuram neles as informações necessárias para resolver às questões propostas.

Foi possível observar, também, que os alunos leem poucos livros. A leitura está quase sempre restrita aos textos dos livros didáticos. Poucos relatam ter contato com jornais escritos e revistas. Salvo poucas exceções, as leituras se restringem às exigências da escola. É uma queixa recorrente entre os professores, sobretudo os de escolas públicas, a pouca familiaridade das crianças das camadas populares com a leitura e a escrita, atribuída à ausência de livros e material escrito, em geral, em seu contexto familiar, social, cultural. SOARES (2010):

O que é necessário fazer para interferir nessa realidade tão inquietante? Que atividades propor para despertar o interesse e o gosto pela leitura? Surge, então, a ideia de elaborar um projeto com atividades que valorizem a leitura, estimulando-a, além de favorecer a criatividade.

**Objetivo da Pesquisa:**

Criar um jornal de resenhas, para circulação na escola e arquivo na biblioteca, em que os textos

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib  
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089  
UF: MG Município: MONTES CLAROS  
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.078.372

sejam produzidos pelos alunos do nono ano do ensino fundamental, elaborando atividades que propiciem ao aluno do nono ano do ensino fundamental da Escola Municipal Dominginhos Pereira, oportunidades para conhecer o gênero resenha e suas especificidades.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Haverá exposição de dados e informações sobre a Escola Municipal Dominginhos Pereira, como forma de caracterização do campus onde se dará a pesquisa, situando a escola em termos de localização física, clientela e perfil sócio-econômico de seus alunos. Haverá também exposição de dados sobre ensino-aprendizagem de alunos de 01 (uma) turma de 9ª (nono) ano do ensino fundamental, mas como sua identificação se dará em código, todos serão preservados, sendo os desconfortos, riscos e danos praticamente inexistentes.

Benefícios: Espera-se que esta Proposta Educacional de Intervenção contribua para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura, adquirindo maior habilidade de compreender e interpretar textos. E que proporcione desenvolvimento da habilidade de realizar trabalhos coletivos e colaborativos.. Esperamos também que ela contribua para que os professores de língua portuguesa adquiram maior embasamento teórico e prático

para desempenhar seu papel de mediadores no ensino da leitura e da compreensão textual, utilizando como estratégia o Jornal.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é de extrema relevância, uma vez que representa um projeto com atividades que valorizem a leitura e pode representar um desafio para o aluno adequar sua escrita, estimulando-a, além de favorecer a criatividade.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos estão adequados e respeitam os preceitos éticos exigidos na pesquisa envolvendo seres humanos.

**Recomendações:**

Apresentação do relatório final por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Projeto Aprovado

Endereço: Av. Dr Rui Braga s/n-Camp Univers Profª Darcy Rib  
Bairro: Vila Mauricéa CEP: 39.401-089  
UF: MG Município: MONTES CLAROS  
Telefone: (38)3229-8180 Fax: (38)3229-8103 E-mail: smelocosta@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MONTES CLAROS -  
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 1.078.372

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa em seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

MONTES CLAROS, 26 de Maio de 2015

---

Assinado por:  
**SIMONE DE MELO COSTA**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Dr. Rui Braga s/n-Camp. Univers. Prof. Darcy Rib  
**Bairro:** Vila Mauricéla **CEP:** 39.401-089  
**UF:** MG **Município:** MONTES CLAROS  
**Telefone:** (38)3229-8180 **Fax:** (38)3229-8103 **E-mail:** smelocosta@gmail.com